Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na EDUCAÇÃO

Ano 2022

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira
(Organizadores)

Atuação do estado e da sociedade civil na EDUCAÇÃO

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Atuação do estado e da sociedade civil na educação

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A886 Atuação do estado e da sociedade civil na educação / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0205-3
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.053220806

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência e buscando superar problemas estruturais, como a desigualdade social por exemplo. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores/as pesquisadores/as.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. O cenário político de descuido e ataque as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado "**Atuação do estado e da sociedade civil na educação**", da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

Neste livro, portanto, reúnem-se trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional, tendo a Educação enquanto importante para o fortalecimento da democracia e superação das desigualdades sociais.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
André Ricardo Lucas Vieira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O *MODUS OPERANDI* DE BOURDIEU: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS DE ABORDAGEM NO CAMPO DA PESQUISA ACADÊMICA

Data de aceite: 01/06/2022

Gustavo Henrique Alves de Lima
Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás. Mestrando bolsista CAPES em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás
Cidade: Goiânia, Goiás, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9871533189179432

Wilson Alves de Paiva
Doutor em Filosofia da Educação, pela USP, com estágio de pós-doutorado na University of Calgary (Canadá) e na Sorbonne Université (França). Mestre em Filosofia Ética e Política, pela UFG, especialista em Educação, pela FACINTER e graduado em Pedagogia pela UFPA. Professor da Faculdade de Educação da UFG e do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG (*stricto sensu*)
Cidade: Goiânia, Goiás, Brasil
http://lattes.cnpq.br/7384413996427337

RESUMO: Buscou-se no presente trabalho, de forma introdutória, refletir a partir da trajetória acadêmica de Bourdieu e as ricas experiências no campo social como fontes de estruturação do seu modo de pensar e agir (*modus operandi*), a possibilidade de pensar esse autor como ferramenta de trabalho (método de pesquisa e sistema de análise) no campo das ciências sociais e humanas, mais precisamente. As teorias exploradas no estudo abordam o percurso acadêmico de Bourdieu, a cisão epistemológica entre objetivismo (estrutura social) e subjetivismo (agente social), o Conhecimento Praxiológico (ou Teoria da Prática), a ideia de campo, *habitus* e capital, o *modus operatum* contra o *modus operandi* e as contribuições desses pressupostos para pensar esse autor como ferramenta de trabalho. Com base nas teorias estudadas considera-se que, tratar Bourdieu como método de pesquisa e sistema de análise pode apresentar-se como possibilidade. Entretanto, de acordo Oliveira e Pessoa (2013), esse trato com o autor está mais próximo de sua expansão existencial e releitura de suas inculcações e descobertas, do que na resolução de problemas a partir da apropriação de conceitos e teorias.
PALAVRAS-CHAVE: Bourdieu. Conhecimento Praxiológico. *Modus Operandi*. Pesquisa Acadêmica.

BOURDIEU'S MODUS OPERANDI: INTRODUCTORY ASPECTS OF APPROACH IN THE FIELD OF ACADEMIC RESEARCH

ABSTRACT: This paper sought, in an introductory way, to reflect on Bourdieu's academic career and the rich experiences in the social field as sources of structuring his way of thinking and acting (modus operandi), the possibility of thinking this author as a working tool (research method and analysis system) in the field of social sciences and humanities, more precisely. The theories explored in the study address Bourdieu's academic path, the split epistemological between

objectivism (social structure) and subjectivism (social agent), the Praxeological Knowledge (or Theory of Practice), the idea of field, habitus and capital, the modus operatum against the modus operandi, and the contributions of these assumptions to think of this author as a working tool. Based on the theories studied, it is considered that treating Bourdieu as a research method and analysis system may present itself as a possibility. However, according to Oliveira and Pessoa (2013), this treatment with the author is closer to his existential expansion and rereading of his inculcations and discoveries, than in the resolution of problems from the appropriation of concepts and theories.
KEYWORDS: Bourdieu. Praxeological Knowledge. Modus Operandi. Academic Research.

INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira e Pessoa (2013), quando a teoria se torna devoção (ou seja, de pensar o sujeito e a sociedade apenas por um viés epistemológico), o lócus do "pensamento manada" pode representar a estagnação ou a morte do pensamento crítico-reflexivo. No campo das produções científicas, abordar Bourdieu como ferramenta de trabalho pode significar desconfiar das receitas prontas, das regras já estabelecidas e da ordem convencional (padronizada) de fazer pesquisa. O ato de duvidar das categorias, dos modelos e das explicações consagradas aceitas sem questionamentos, com sínteses superficiais e sobretudo questionar o senso comum e se questionar, para Bourdieu, são posturas fundamentais do pesquisador.

Longe de ser especialista em temáticas específicas, Bourdieu cria a partir da sua trajetória acadêmica e contatos com a realidade no campo social o seu próprio sistema de análise: o Conhecimento Praxiológico. Esse sistema de análise pode permitir estudar a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. O pesquisador pode lançar mão desse sistema de investigação e trabalhar com temáticas impensadas pelo próprio Bourdieu. Entretanto, o seu *modus operandi* não pode ser empregado como um manual e guiar "o como pode ser feito", mas "o que pode ser feito". Esse autor não é propriedade privada da Filosofia, Antropologia e Sociologia (áreas de formação) e pode ser consultado nas diferentes áreas do saber, inclusive no campo da Educação (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

As teorias exploradas neste estudo abordam o percurso acadêmico de Bourdieu e algumas de suas experiências no campo social, a cisão epistemológica entre objetivismo (estrutura social) e subjetivismo (agente social), o Conhecimento Praxiológico (Teoria da Prática ou Teoria da Ação), a ideia de campo, *habitus* e capital, o *modus operatum* contra o *modus operandi* e as contribuições desses pressupostos para pensar Bourdieu como ferramenta de trabalho.

Distribuído em dois tópicos relacionáveis ("Trajetória acadêmica de Bourdieu e os processos de elaboração do Conhecimento Praxiológico"; "A elucidação do Método e o Método em Movimento"), buscou-se no presente trabalho, de forma introdutória, refletir a

partir da trajetória acadêmica de Bourdieu e as ricas experiências no campo social como fontes de estruturação do seu modo de pensar e agir (*modus operandi*), a possibilidade de pensar esse autor como ferramenta de trabalho (método de pesquisa e sistema de análise) no campo das ciências sociais e humanas, mais precisamente.

TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE BOURDIEU E OS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO DO CONHECIMENTO PRAXIOLÓGICO

Pierre Félix Bourdieu (Pierre Bourdieu ou Bourdieu), de origem campesina, nasceu no dia 1º de agosto de 1930, em Denguin, departamento dos Pirenéus Atlânticos. Precedente aos seus estudos na *École Normale Supérieure* (Escola Normal Superior – ENS) de Paris, entre os anos de 1951 e 1954, estudou no Liceu de Pau e no *Lycée Louis-le-Grand* (1948-1951). Em termos de elucidação sobre o sistema de seleção educacional francês, esse sistema opera por meio do exame de "função dupla": o exame de saída do Ensino Médio é o mesmo exame de entrada no Ensino Superior. Ao concluir o Ensino Médio, o aluno está sujeito a realizar a prova do *Baccalauréat* ("bacharelado") ou *bac*, qualificação acadêmica para ingressar em instituições de nível superior e, se obter a nota 12/20 (o equivalente a 0,6 no Brasil) o Estado é obrigado a conceder vaga para o proponente no Ensino Superior. Esse sistema de seleção no ensino educacional foi criado por Napoleão Bonaparte, em 1808; desde então, apesar das alterações sofridas, sustentou a essência de possibilitar o ingresso em instituições superiores. O *bac* gera um "listão" de ordem decrescente e os primeiros da lista escolhem onde vão estudar (comumente nas consideradas *grandes écoles*). Bourdieu ao prestar o *bac* consegue atingir nota para as primeiras posições do "listão" e decide estudar na ENS. Em meados do século XX, Bourdieu conclui a Graduação em Filosofia (1951-1954) na ENS que dentre as renomadas instituições da França, continua por contribuir para a formação de grandes referências no campo das ciências humanas (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

Bourdieu, de professor assistente de Filosofia no Liceu de Moulins (1954-1955), de repente, encontra-se no serviço militar obrigatório. O Estado o encaminha para a Argélia, até então essa antiga colônia francesa encontrava-se em guerra pela independência. Bourdieu chega a Argélia na condição de *normalien*, isto é, egresso normalista da escola normal. Com esse dado no currículo (de normalista), Bourdieu angariou *status* de privilégio e não foi encaminhado as montanhas para o fronte da guerra. Ao tomar posse dos serviços burocráticos, em seguida é cooptado pela Universidade de Argel para atuar em grupos de pesquisa e dar aulas nessa instituição. Bourdieu foi professor assistente na Faculdade de Letras de Argel entre 1958 e 1960. Após o término do serviço militar, permanece na capital em função do vínculo com a Universidade de Argel. Ao sensibilizar-se com a sociedade *Cabyla*, palco de suas primeiras investigações, Bourdieu buscou compreender a situação desses camponeses argelinos forçados a deixarem suas casas e residirem nos campos de concentração dentro da capital (processo de desenraizamento). A partir desse momento,

Bourdieu declara-se antropólogo por tender a estudar os *Cabyla* dentro dessa perspectiva de desenraizados (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

Ao retornar a França em 1960, com o encerramento do trabalho na Universidade de Argel, Bourdieu em seguida instala-se no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, forma grupo de pesquisa e cria a revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (Atos de Pesquisa em Ciências Sociais). Sem abandonar os saberes conquistados no campo da Filosofia e Antropologia, Bourdieu opta por alternância epistemológica que, de alguma forma, contribui para a construção do seu modo de trabalho: a opção pela Sociologia como campo de conhecimento. Entretanto, disposto a criar um sistema de análise, Bourdieu encontra a Sociologia cindida, isto é, dividida categoricamente entre duas formas de conhecer a sociedade e as relações sociais; o que pode ser entendido pela cisão entre objetivismo e subjetivismo, estrutura social e sujeito, sociedade e agente social (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001).

O que seria compreender a sociedade a partir das estruturas sociais (forma de conhecer objetivista)? Émile Durkheim (1858-1917) foi o primeiro codificador da Sociologia. Para esse sociólogo, o que existe é a sociedade e de dentro do sujeito pouco (ou nada) pode ser aproveitado; a sociedade explica o indivíduo e determina o seu comportamento. Na obra *O Suicídio*, Durkheim sugere inclusive que o suicídio não parte de dentro do sujeito. Em seu entendimento, o suicídio é de fora para dentro, porque as condições sociais insalubres as quais o sujeito está mergulhado que impõe até mesmo essa atitude extrema de acabar com a própria vida. A estrutura social, então, determina todas as escolhas do indivíduo. Dentro dessa corrente objetivista, para Karl Marx (1818-1883), as estruturas econômicas da sociedade são o que de fato estabelecem as escolhas do indivíduo. O operário consciente de suas ações consegue compreender a sua inserção social e a sua classe. A consciência do indivíduo é constituída pela estrutura social, pelas relações econômicas e de poder. Pensar contrário à sua classe significa alienar-se do processo de pertencimento. Marcel Mauss (1872-1950), com a morte do seu tio Durkheim apropria da revista de sua edição e de seu pensamento teórico. Conforme Mauss, o que prevalece para Durkheim é o fato social. A sociedade se explica a partir do fato social e os fatos sociais são: família, escola, igreja ou qualquer estrutura capaz de exercer controle social sobre o indivíduo. Para o grande estruturalista Lévi-Strauss (1908-2009), para entender a sociedade torna-se necessário observar as estruturas sociais (ORTIZ, 1983).

O que seria compreender a sociedade a partir do sujeito (forma de conhecer subjetivista)? Ainda de acordo com Ortiz (1983), Max Weber (1864-1920) construiu o seu modo de pensar e agir baseado no indivíduo e em sua biografia. Bourdieu caracterizou esse *modus operandi* de "fenomenologia" (o discurso esclarecedor daquilo que se manifesta à consciência). Conforme Bourdieu, todo o campo da fenomenologia possui correlação com os pressupostos de Weber no seguinte sentido: começa-se a entender a sociedade a partir do indivíduo, não das estruturas sociais. Um dos conceitos fundamentais de Weber chama-

se “ação social”, porque as ações do indivíduo são sempre carregadas de valores que os acompanham. Atuar na sociedade implica lançar mão dos valores familiares, religiosos, políticos, dentre outros. Wilhelm Dilthey (1833-1911) defendia a compreensão da história por meio do caminho biográfico. Nesse caso, para entender a história é preciso descrever a biografia do sujeito envolvido em algum fato. Weber emerge dessa corrente epistemológica de partir do sujeito para entender as estruturas sociais.

Essa cisão na Sociologia entre conhecimento objetivista e conhecimento subjetivista pode ser observada no posicionamento de alguns pesquisadores contemporâneos, os quais continuam por olhar a sociedade a partir da estrutura social ou da consciência do indivíduo. Esses “cães de guarda do saber” comumente controlam as regras de produção científica e geralmente operam apenas por um único viés epistemológico; se produz com Durkheim, Weber ou Marx e seus adeptos (BOURDIEU, 1989). Ao se deparar com a Sociologia nessa situação, Bourdieu percebe que segregada a Sociologia não avança e dificilmente conseguirá compreender de fato a sociedade e os agentes sociais. Ante a essas formas de conhecimento objetivista *versus* subjetivista, Bourdieu propõe trabalhar com outra possibilidade, o Conhecimento Praxiológico, Teoria da Prática ou Teoria da Ação a partir de suas fontes basilares: Marx, Durkheim e Weber (ORTIZ, 1983).

Bourdieu, então, propõe a mediação entre indivíduo e sociedade. Essa mediação é também conhecida por Teoria da Prática. Se os objetivistas trabalham com a estrutura social e os subjetivistas com o sujeito, Bourdieu decide trabalhar com ambos. Na obra, sobretudo, *Esboço de uma Teoria da Prática*, observa-se a não rejeição dessas duas formas de conhecer. Bourdieu apropria dos conceitos de Marx atinentes a ideia de práxis (princípio da contradição, dialética), a qual não está presente em Durkheim, Weber, Mauss ou Lévi-Strauss. O primeiro passo consiste em trabalhar com a perspectiva dialética, porque não se conhece a sociedade ao observar apenas as estruturas, torna-se necessário observar também o sujeito, isto é, a capacidade que o indivíduo tem de interferir na sociedade. Bourdieu se preocupa com a interiorização da exterioridade (“introjetar” dentro de si a estrutura social) e a exteriorização da interioridade (a capacidade do sujeito de interferir na estrutura social); pensamento não trabalhado por Marx, Durkheim e Weber. Esse é o Conhecimento Praxiológico proposto por Bourdieu: o indivíduo incorpora a estrutura social e, ao mesmo tempo, atua na estrutura social a partir da sua subjetividade (BOURDIEU, 1983).

No processo de construção dessa teoria, Bourdieu começa a elaborar o conceito de campo e *habitus*, fundantes para pensar essa relação dialética entre sujeito e estrutura social. O *habitus* é formado no campo, ou seja, a estrutura social contribui para a formação do *habitus* da mesma forma que o sujeito exterioriza as aprendizagens incorporadas e devolve para a estrutura social a sua capacidade de interferência pelo *habitus*. É a História objetivada nas coisas e a História objetivada nos corpos. O corpo está dentro do mundo social e o mundo social está dentro do corpo; a matriz de conhecimento está fora e dentro do

sujeito. O *habitus* é a História feita corpo e o campo é a História feita coisa. A possibilidade do conhecimento no campo da Sociologia são essas duas formas atuando dialeticamente. O gosto, em termos de exemplificação, é um construto social criado no *habitus*, nessa predisposição adquirida, sobretudo, na infância. Então, o *habitus* vai estar sempre disposto a determinar as escolhas formadas pelas estruturas sociais (MARTINS, 1987).

A essa proposição ao campo da Sociologia (Conhecimento Praxiológico), Bourdieu chamou de passagem do *opus operatum* para o *modus operandi*. *Opus operatum* significa obra acabada, concluída, coisa consolidada, “coisa feita”. *Modus operandi* é à “coisa acontecendo”, em ação, em constante movimento. Não interessa a Bourdieu a estrutura social concluída, o seu objetivo é ver na relação dialética entre estrutura e sujeito como a realidade se apresenta. O *opus operatum* é a estrutura estruturada, já o *modus operandi* enquanto *habitus* é essa estrutura estruturada disposta a funcionar como estrutura estruturante (OLIVEIRA e PESSOA, 2013).

Conforme Martins (1987), campo e *habitus* são os dois conceitos operativos da teoria de Bourdieu. Entretanto, não é possível entender campo sem lidar com a ideia de capital. O campo e o *habitus* consiste na estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante e o capital é o que garante a dinâmica dos campos. O capital é a capacidade de força dentro de determinado campo; por exemplo, capital religioso é a capacidade que o indivíduo possui de interferir internamente no campo religioso. Em Bourdieu o capital possui várias formulações: capital cultural, capital escolar, capital econômico, capital social, capital simbólico, capital linguístico, dentre outras.

Tratar do campo sem destacar o capital nesse processo de reestruturação proposto por Bourdieu no comportamento da Sociologia tenderia a ser um campo estagnado – um *opus operatum*. O *modus operandi* é garantido pela dinâmica interna dos campos. Dentro do campo existem agentes os quais podem ser individuais ou coletivo. Esses indivíduos ou grupos podem ter dentro do seu respectivo campo um *quantum* (quantidade) maior ou menor de capital. Mais capital contribui para definir os agentes dominantes do campo, menos capital define quem são os agentes dominados. É valido lembrar que o investimento fundante de Bourdieu durante as suas pesquisas foi o de pensar como se constitui as formas de dominação. A tendência de perder capital significa a possibilidade de passar para a condição de dominado ou sair do campo. A tendência de ganhar capital significa a possibilidade de passar para a condição não de dominante, mas de uma fração dominada da classe dominante. A princípio, as práticas ortodoxas dos agentes dominantes tencionam manter a fotografia (a ordem e as cadeiras) do campo. Por outro lado, as práticas heterodoxas dos agentes dominados (ou pretendentes) contra as estratégias ortodoxas são para tentar alterar a dinâmica do campo e, se possível, passarem para a condição de agente dominante (BOURDIEU, 2007).

De posse desses registros, em outras palavras, conforme Oliveira e Pessoa (2013), ao se deparar com a cisão no campo epistemológico da Sociologia em meados do século

XX entre objetivismo (sociedade) e subjetivismo (sujeito), Bourdieu propõe romper com essa dicotomia por entender a indissociabilidade entre sujeito e objeto, agente social e estrutura estruturante. O conhecimento praxiológico aparece como possibilidade de reunir e colocar em confronto esses dois polos até então predominantemente estudados de forma isolada. Essa relação caracteriza-se enquanto via de mão dupla e, como mencionado, implica diretamente na interiorização da exterioridade (apropriação de estrutura ou do conjunto de estruturas, dos campos sociais, da produção cultural e organização societária) e exteriorização da interioridade (externalização dos conceitos pré-estabelecidos, das inculcações, interpelações e reflexões, do *habitus* ou modo de ser do indivíduo[1]). Em Bourdieu, não romper com essa dicotomia entre indivíduo-pessoa (interioridade) e sociedade-coisa (exterioridade) pode impedir de refletir lucidamente sobre o campo social (espaço de disputa).

A ELUCIDAÇÃO DO MÉTODO E O MÉTODO EM MOVIMENTO

Em termos introdutórios, Bourdieu sugere no campo da pesquisa das ciências sociais e humanas recusar a divisão entre teoria *versus* metodologia. A pesquisa para avançar precisa sair dos padrões metodológicos consagrados, uma vez que o objeto (ou fenômeno) de estudo às vezes pede para si formas específicas de ser construído (BOURDIEU, 1989). Bourdieu contraria os "cães de guarda" das amarras metodológicas ao dizer que as suas fontes basilares foram Marx, Durkheim e Weber. Em seu entendimento, as correntes contrárias do pensar e agir mais contribuem para refletir sobre os problemas sociais do que se distanciam. Um único viés epistemológico é insuficiente para lidar com os problemas da unidade "sujeito e estruturas sociais". As correntes contrárias são fontes inesgotáveis de conhecimento e, na condição de pesquisador, sempre que sentir necessidade de beber dessas fontes para ampliar o raciocínio é possível utilizá-las. Negar não é um problema, o problema é negar totalmente, porque quando isso ocorre, somos conduzidos a uma seita – e seita nada mais é do que a produção de verdades superficiais (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

Segundo Catani (1999), Bourdieu propõe colocar a Sociologia em ação ao ponto de se questionar a si própria. Entrar na Sociologia, na concepção de Bourdieu, significa romper com os elos construídos ao longo da formação, desvencilhar da tradição, das categorias, dos conceitos e pré-conceitos, das representações e classificações sociais, dos métodos, das metodologias e técnicas de investigação, da análise tendenciosa e dos discursos moralistas. Em outros termos, Bourdieu sugere "colocar-se fora da lei" ou fora da ordem científica de se fazer pesquisa para, então, produzir rupturas epistemológicas ao

---

1 O modo de pensar e agir dos agentes sociais, bem como as estruturas objetivas são construções sociais. Essas estruturas orientam as ações do indivíduo (*habitus*) para um processo de apropriação e, ao internalizar, os agentes atuam sobre as estruturas diariamente, seja para produzir, reproduzir, legitimar ou transformar. O *habitus* pode ser um dos responsáveis por realizar o processamento de dados, decodificar e elaborar concepções de mundo outras (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

questionar a cientificidade, os objetos já construídos[2] e os modos de fazer isso.

O "seu método é, ao mesmo tempo, uma crítica epistemológica sistemática aos métodos científicos, às noções, às categorias e às metodologias existentes e uma síntese crítica, criativa e inovadora aos modelos existentes" (OLIVEIRA; PESSOA, 2013, p. 21). Bourdieu percebe e mostra as brechas, limitações e os avanços dos paradigmas científicos, ao passo de relacionar e desenvolver o seu sistema de análise para entender os mecanismos que comportam a estrutura social. A título de exemplificação, Bourdieu descobre os mecanismos de produção da violência simbólica providos das relações de dominação entre estrutura e agentes sociais presentes em instituições primárias e campos sociais de formação, como na família, escola, igreja, política, dentre outros (*ibidem.*).

Essa interação entre objetividade e subjetividade, estrutura social e agentes sociais, campo e *habitus*, cognoscível e cognoscente, bem como os comportamentos sociais de dominação, são (ou foram) objetos de estudo de Bourdieu. A sua metodologia consiste na crítica permanente ao senso comum e as percepções cristalizadas de mundo, com o intuito de revelar os mecanismos de dominação, desigualdade, exclusão, produção e (re) produção social como estratégias possíveis para esvair e libertar-se da violência simbólica. Enquanto processo de compreensão do *modus operandi* de Bourdieu, por outro lado, a metodologia pode contribuir para o entendimento da teoria, dos conceitos, do modo de produzir conhecimento, das medidas investigativas (re)estruturadas a partir da realidade do que se objetiva pesquisar, dos procedimentos próprios do "olhar" do autor e o caminho a ser percorrido. Lançar mão da maneira de perceber o objeto de estudo não necessariamente implica atingir o objetivo central da pesquisa; nesse caso, a metodologia significa "o que pode ser feito" para chegar-se ao objetivo a partir da correlação de variações (pré) estabelecidas (CATANI, 1999; OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

De acordo com Oliveira e Pessoa (2013), o método, a metodologia e a teoria de Bourdieu consistem em unidade no modo de compreender o campo social, as classes, os grupos e os agentes sociais (coletivos ou individuais). O seu sistema de pesquisa ao longo de aproximados 40 anos (1960, 1970, 1980 e 1990) foi sendo construído em maior profundidade e extensão a partir das relações investigativas de diferentes objetos de estudo e áreas do conhecimento. Os resultados obtidos por meio das confrontações teóricas e empíricas possibilitaram aprofundar-se no campo da construção de conceitos. A metodologia de Bourdieu comumente destoa do tradicional (questionário, entrevistas, análise documental *et cetera*.), mas sem desprezá-lo. Em tese, no campo educacional,

> Examinar pinturas, fichas estudantis, disposição geográfica dos agentes, composição dos diferentes capitais dos agentes, visita a museus, registro de diplomas, discursos, poesias, fotografias etc. foram, por exemplo, alguns dos mecanismos utilizados pelo autor na construção dos sistemas de relações

2 Em Bourdieu, o objeto não está dado e não existe objeto pronto, porque toda pesquisa requer a construção gradativa do objeto e essa construção não cessa ao término da investigação (não se pode dizer tudo sobre algo e sequer pensar que tudo foi dito) (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

explicativos (*Ibidem*, p. 24).

Os instrumentos investigativos são diversos e, em muitos casos, criados para atender a especificidade daquilo que o pesquisador se propôs a investigar. Com Bourdieu, não há cisão entre quantidade e qualidade, isto é, métodos quantitativos e qualitativos. O que aparece em termos qualitativos atinentes a visita a galerias de arte ou análise de fichas estudantis, apesar de se apresentarem como expressões numéricas relativo à quantidade de instrumentos de análise, o seu olhar esmiuçado sempre está envolto da compreensão das múltiplas relações dos agentes em seu campo de atuação, ao considerar o *habitus*, "os capitais", o poder simbólico, dentre outros. Outro aspecto significativo da postura de Bourdieu é sair do padrão e perceber o que antes não era percebido. É olhar a realidade por um ângulo antes não notado para, então, ligar evidências empíricas de maneira sistemática, com o rigor exigido pela cientificidade e compreender a realidade tal qual realmente é (em sua essência) e não superficial (aparente, segregada, desligada do real, vazia) (OLIVEIRA; PESSOA, 2013).

Assim como não existe regras metodológicas padronizadas (universais) para se fazer pesquisa no campo das ciências humanas, o *modus operandi* de Bourdieu também não pode ser prescritivo. Outra de suas características refere-se a autocrítica à sua atividade intelectual como pesquisador, ao seu método e metodologia, ao modo de pensar e agir. Contrário à ideia de tentar aplicar os conceitos do autor, sugerem-se refletir sobre o seu *modus operandi*, "fazer o tipo de perguntas que ele faria", "agir como ele agiu" (*ibidem*.). Conforme Silva (1996), esse quadro cognitivo de Bourdieu de olhar o mundo social supõe disposição a: 1) evitar o instituído, isto é, não aceitar nada pensado por outros como pronto e acabado; 2) pensar relacional, o qual significa observar características semelhantes entre os grupos junto à estrutura social; 3) perceber padrões na aparente desordem no sentido de tentar encontrar o fio condutor capaz de explicar determinada situação; 4) historicizar o mundo social, porque todo objeto ou fenômeno de estudo pede para si a compreensão histórica-social de sua diacronia; 5) objetivar o mundo social, o que sugere sair do campo abstrato e selecionar o material de análise para estudo; 6) desconfiar das formas oficiais de nomear e classificar o mundo e, ao mesmo tempo, tentar não cair nessa armadilha taxonômica de rotular algo, alguém ou um grupo; 7) não dicotomizar o mundo social, porque estrutura estruturante e agente social formam uma unidade; 8) destacar como unidade de análise não o mundo social em sua completude, mas instituições localizadas, gerenciadas por práticas específicas; e 9) ver todas às práticas como interessadas, porque as ações são sempre movidas por interesses explícitos ou tácitos.

Segundo Oliveira e Pessoa (2013), tais disposições crítico-reflexivas orientam o processo de se fazer pesquisa com Bourdieu, desde a construção do objeto de estudo (que, em sua visão, é algo contínuo e não cessa após o término da pesquisa), a investigação por meio de instrumentos e técnicas variadas de coleta e análise de dados, até o modo de

exposição. A postura sistemática e duvidosa dá origem ao processo de investigação. Um de seus pilares consiste em colocar em ação/movimento os conceitos em prol da construção de um sistema coerente de relações. O ato de duvidar das categorias, dos modelos e das explicações consagradas (do meio acadêmico ou fora dele) aceitas sem questionamentos, com sínteses superficiais e, sobretudo, questionar o senso comum e se questionar, para Bourdieu, são posturas fundamentais do pesquisador. Abandonar às pré-noções, os preconceitos, a explicação mística ou os modelos enlatados de ensino significa questionar o instituído, converter o olhar, estabelecer a ideia dos múltiplos olhares para perceber o conjunto de estruturas a partir de uma estrutura dentro de suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Oliveira e Pessoa (2013), a partir da visão analítica contributiva de correntes distintas dos sociológicos clássicos, como: Durkheim, Weber e Marx; de outros intelectuais conceituados, de pesquisadores dos campos das ciências sociais e humanas, bem como de sua transição em diferentes espaços de formação (de filósofo para antropólogo, de antropólogo para sociólogo), Bourdieu por meio de uma "filtragem epistemológica" e rica experiência no campo social sistematiza a sua própria Sociologia, isto é, desenvolve metodologia e métodos peculiares de se fazer pesquisa em ciências sociais e humanas. A constância pautou-se em compreender esmiuçadamente a formação e o *modus operandi* dos pesquisadores para, então, perceber e refletir os modelos de representações e classificações, responsáveis por segregarem as áreas do saber e distribuir pseudoverdades coletadas do campo social.

Tratar Bourdieu como método de pesquisa e sistema de análise (compreender o seu modo de ver às coisas e pesquisar dentro de tais perspectivas) pode ser uma das possibilidades de trabalho. Ou seja, não significa entendê-lo como algo pronto e acabado para ser utilizado enquanto dogma ou rechaçado em uma condição cética irrefletida. Esse trato com o autor está mais próximo de sua expansão existencial e releitura de suas inculcações e descobertas, do que na resolução de problemas a partir da apropriação de conceitos e teorias (*ibidem*). Em outras palavras, segundo Catani, Catani e Pereira (2001), o pesquisador pode lançar mão do seu sistema de análise e trabalhar com temáticas impensadas pelo próprio Bourdieu. Entretanto, o seu *modus operandi* não pode ser empregado como um manual e guiar "o como pode ser feito", mas "o que pode ser feito". Bourdieu não se constitui como propriedade privada da Filosofia, Antropologia e Sociologia (áreas de formação) e pode ser consultado nas diferentes áreas do saber, inclusive no campo da Educação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre Félix. A Dinâmica dos Campos. In: BOURDIEU, P. F. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007. p. 212-240.

______. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, P. F. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989. p. 17-58.

______. A Gênese dos Conceitos de *Habitus* e de Campo. In: BOURDIEU, P. F. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

______. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 2001.

______. Trabalhos e Projetos. In: ORTIZ, R. ***Pierre Bourdieu***. São Paulo: Ática, 1983. Col. Grandes Cientistas Sociais. p. 38-45.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. ***Pierre Bourdieu***. São Paulo: Ática, 1983. Col. Grandes Cientistas Sociais. p. 46-81.

CATANI, Afrânio Mendes. Algumas Lições da Aula Inaugural de Pierre Bourdieu. In: CATANI, A. M. e MARTINEZ, P. H. (Orgs.). ***Sete ensaios sobre o Collège de France***. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-103.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, M. L. R. (Org.). **Sociologia para Educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 127-160.

MARTINS, Carlos Benedito. Estrutura e Ator: a teoria da prática em Bourdieu. In: **Educação e Sociedade**. n. 27 (33-46), set., 1987.

OLIVEIRA, João Ferreira de; PESSOA, Jadir de Morais. O método em Bourdieu. In: PESSOA, J. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Pesquisar com Bourdieu**. Goiânia: Cânone Editorial, 2013. p.15-30.

ORTIZ, Renato. A Procura de uma Sociologia da Prática. In: ***Pierre Bourdieu***. São Paulo: Ática, 1983. Col. Grandes Cientistas Sociais. p. 7-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Bourdieu e a Educação. In: SILVA, T. T. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 229-235.

CAPÍTULO 2

O TRABALHO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Data de aceite: 01/06/2022

Isabel Cavalcante Ferreira
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso campus Universitário de Rondonópolis - MT ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais PPGEDU- Programa de pós-graduação em educação

Ivanete Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso campus Universitário de Rondonópolis - MT ICHS - Instituto de Ciências Humanas e Sociais PPGEDU- Programa de pós-graduação em educação

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar a problemática do trabalho docente enquanto profissão a partir das legislações brasileiras. Partimos da seguinte indagação: Como a questão da profissionalização docente está posta nos diplomas legais? Para tanto, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa de caráter documental e bibliográfico, em que foram consultados os seguintes documentos: as Constituições Federais Brasileiras de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61; Nº 5.692/71, e Nº 9394/96. Dentre os autores que abordam esta temática e que serviram de aporte teórico para o estudo destacam-se Giroux (1992), por sua análise do processo de proletarização do trabalho docente como decorrente da submissão deste profissional à lógica do capital; Garcia (1985) por apresentar o histórico de construção das constituições federais brasileiras; e Perony (2003) por discutir a reforma do estado brasileiro implementada a partir do ideário neoliberal, e suas implicações para as políticas públicas educacionais. Sobre a profissionalização do trabalho docente o estudo aponta que até a Constituição Federal de 1988 esta questão não foi aborda nos textos constitucionais. A Carta Magna de 1988 em seu Artigo 206 trata valorização dos profissionais da educação escolar, através da instituição de planos de carreira, e do ingresso ao magistério público mediante concurso público de provas e títulos. Por sua vez, as leis de diretrizes de bases da educação anteriores a Lei Nº 9394/1996 referem- se ao trabalho docente no seu ato específico de ensinar. Somente com a LDBEN Nº 9394/1996 é enfatizado a necessidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, bem como refere-se em seu Artigo 67 à valorização dos profissionais da educação, do qual destaca-se o piso salarial profissional. É possível perceber também a influência dos organismos internacionais como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organización para la Cooperación Y Desarrollo Económicos (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), e do ideário neoliberal na formulação da legislação da educação brasileira, e nas políticas públicas que tratam da profissionalização do professor de educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente. Profissionalização. Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Entendemos a partir da obra de Henry Giroux (1992, p. 08-23) "A pedagogia radical e o intelectual transformador. In:_ Escola crítica e política cultural que a proletarização docente divide o trabalho do professor, retira-lhe a autonomia, extirpa a ciência da sua atividade e a incorpora na tecnologia educacional, enfim torna o professor um trabalhador que tem trabalho submetido à lógica do capital, sendo os mesmos considerados técnicos instrumentais de alto nível, cumprindo ditames, regras, normas e diretrizes decididas por especialistas que estão afastados da realidade cotidiana da sala de aula.

Sob a perspectiva de educadores intelectuais e transformadores de Giroux (1992), compreendemos os professores como trabalhadores que estão para criticar as ideologias que legitimam as práticas sociais que separam a contextualização dos processos da implementação e de execução dos seus próprios ditames, regras, normas, leis e diretrizes. Por estar esses profissionais estudiosos, reflexivos e críticos na prática educativa. São capazes de fomentar na escola um pedagógico mais político e fora dela a luta pela democracia, contra as injustiças sociais e ter postura política para que as mudanças ocorram em si próprios. E nesse sentido entendemos a nossa própria necessidade de conhecer como está posto o trabalho docente nas leis naciona is brasileiras.

Nas perspectivas das políticas constitucionais as primeiras discussões acerca da educação começaram nas Constituições Federais de 1824 que foi outorgada por D. Pedro I na qual somente menciona no Art. 179; Inciso "XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos." E no inciso, "XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes." (BRASIL, 1824). O trabalho docente não é mencionado na sua função específica que é o ato de ensinar, ou quer é mencionado sobre remuneração.

Na segunda Constituição Federal, que se deu em 1891, cita sobre educação no Art. 72, inciso 6º. Essa Carta Magna traz em seu texto a dissociação entre religião e Estado, e por causa dessa dissociação o ensino passa a ser laico. Percebe-se que nos textos dessas duas cartas magnas não há nenhuma menção ao trabalho docente na sua função específica ou valorização profissional.

Na Carta Constituinte de 1934, houve influências de ideais sociais para constar no texto ações democráticas. Ações estas postas pelo Manifesto dos Pioneiros (1932) de uma nova educação preconizada nos parâmetros da escola laica, gratuita, de qualidade, de coparticipação "e em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências" (MANIFESTO... 1932). E com a participação de movimentos sociais foi possível constar na Constituição de 1934, tratamento específico para a educação. "Art. 5º. Compete privativamente à União. [...] XIV – traçar as diretrizes da

educação nacional. (BRASIL, 1934). Ainda, estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de Educação, princípio de escola única, entre outras ações para obter uma escola unificada. Apesar do Documento Manifesto dos Pioneiros, referir-se em sua redação sobre a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, não constou no texto da Constituição Federal de 1934.

Em 1937, três anos depois ocorre mudanças no percurso, sendo, outorgada uma Nova Constituição, em 10 de novembro de 1937, pelo, então, Presidente da República Getúlio Vargas, travando, com autoritarismo e centralismo, os principais ideais da Constituição de 1934. Esta carta Magna de 1937, suprime a distribuição de recursos finance iros direcionados a Educação. No Art. 129 aponta o ensino vocacional/profissionalizante para classes menos favorecidas. Traz a obrigatoriedade do ensino primário e a cobrança da caixa escolar no Art. 130.

A quinta constituição brasileira foi outorgada em 18 de setembro de 1946, contexto do pós-segunda Guerra Mundial e Golpe Militar que destituiu o governo de Getúlio Vargas. Mesmo assim, significou certo avanço democrático, pois, assegurava o direito de greve, mesmo este, sendo, submetido à justiça do trabalho. (GARCIA, 1985, p. 69). E a educação nessa constituinte é contemplada em três artigos que tratam dos aspectos organizacionais do sistema nacional de educação, no sentido da descentralização das responsabilidades relacionado ao financiame nto resultantes dos impostos destinados para manutenção e desenvolvime nto do ensino.

> Art 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.
>
> Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.
>
> Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.
>
> Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino. Parágrafo único - Para o desenvolvimento desses sistemas a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.
>
> Art 172 - Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente
>
> serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.
>
> Art 173 - As ciências, as letras e as artes são livres.
>
> Art 174 - O amparo à cultura é dever do Estado.
>
> Parágrafo único - A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior. (BRASIL, 1946)

Essa Carta Magna de 1946 ficou em vigência no Brasil por 21 anos, sendo, substituída no dia 24 de janeiro de 1967, pela sexta Constituição Federal, percebe-se pelo

ano o cenário contextual do governo militar. Presentes nesse cenário dos anos de 1960 o autoritarismo e ditadura. Não havendo, no texto avanços significativos para a educação. A referência à educação está no Art. 168 cita os locais em que os sujeitos deveriam receber a educação – no lar e na escola com igualdade de oportunidades, princípio da unidade nacional. E segundo parágrafo em que explicita a valorização do ensino particular do ensino "merecendo amparo técnico e financeiro dos poderes públicos, inclusive bolsas de estudo." (BRASIL, 1967). O trabalho docente nesse contexto é contextualizado pela instrumentação técnica da eficiência e eficácia na e pela execução de tarefas.

Em 1969, essa carta constituinte sofre alterações com a aprovação da Emenda Constitucional nº 1, que traz retrocesso nas políticas educacionais com a perca ao direito da liberdade de cátedra, constituído na Constituição Federal de 1934, diminuição de orçamentos específicos à educação. Somente com a Emenda Constitucional de 24 de dezembro de 1988, essa realidade foi alterada novamente. Estabelecendo percentuais anuais obrigatórios da união de 13%, dos estados, municípios e distrito federal de 25% da arrecadação de impostos para aplicação na manutenção e desenvolvimento educacional.

Percebemos no percurso pouca abertura das políticas brasileiras para educação e participação de ideais populares na elaboração das cartas magnas de 1824 a 1967. Isso porque, no Brasil as políticas são elaboradas no modelo do neoliberalismo, conforme ditames de organismos internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organización para la Cooperación Y Desarrollo Económicos (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO). E outras organizações criadas com intuito de controle e manutenção do capital.

Segundo Perony (2003), a década de 1980, os objetivos eram do período constituinte e políticas educacionais tinham como eixo principal a democratização da escola. E somente a partir da Constituição Federal de 1988, sétima Carta Magna começa novos tempos da abertura política conquistada através da participação popular, representada por representantes da educação, principalmente, da educação superior, entidades sindicais, associações e movimentos sociais em prol da democratização do país e da educação na década de 1980.

Participação estas em fóruns, congressos e conferências para elaboração de um texto contemplativo dos anseios políticos educacionais na Constituição de 1988. Porém, Sempre respeitando os princípios e ordenamentos jurídicos dessas organizações, que supostamente, prezam pelas políticas sociais dos países periféricos. Sabendo-se que na verdade, esse tipo de política são estratégias de intervenções para manutenção do neoliberalismo e garantia da hegemonia do sistema capitalista.

E no contexto neoliberal e globalizante da contemporaneidade dos anos 1980, em que, o Brasil, recém saído de um regime totalitár io, ditatorial e de exceção, que ignorava

os direitos sociais, individuais de liberdade da sociedade brasileira. É que a educação brasileira foi contemplada na Constituição Federal de 1988, já no Cap. II, Dos Direitos sociais, art. 6º redação dada pela Emenda Constitucional n. 26, de 2000. (Brasil, 1988). Porém, é no "Cap. VII, Artigo 37, e incisos I ao XXII que trata Da Administração Pública" encontra-se inserido princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade de como a administração deve proceder de maneira direta e indireta nos termos da lei para contratar o funcionalismo público. Estabelecendo, os requisitos e critérios para os cargos, empregos e funções públicas. Esses mesmos requisitos e critérios são estabelecidos para o trabalho docente. O inciso XVI apresenta a redação direcionada para o acumulo de cargos, deixando abertura da compatibilidade de horário para o professor exercer dois cargos na mesma função ou um cargo de professor e outro de técnico científico. E, ainda, no Capítulo III, Seção I da Educação, Artigo 205, Inciso V, é possível identificar princípios de estatuto e funcionamento do trabalho docente. O texto do artigo 205, inciso V, trata da valorização profissional nas implantações de leis como plano de cargo e carreira e piso salarial que regularizam via concurso a categoria dos profissionais do magistério público.

CONTEXTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

No contexto histórico brasileiro da década de 1980, observamos que foi voltado para organização da sociedade e reorganização do poder político para o processo de democratização do país. Momento em que várias forças sociais uniram forças em prol da democracia. Nasceu a Central Única dos Trabalhadores – CUT, O Partido dos Trabalhadores – PT, que se organizavam em fóruns, conferências e congressos para combater a ditadura.

E a educação possuiu participação expressiva nesses movime ntos antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, e se mantivera m unidos nos movimentos sociais pós - constituinte interessados em rever as leis secundárias do país. No caso da Educação a Lei de Diretrizes de Bases, que define, regulariza e descreve a educação nacional com base nos princípios originários da Constituição Federal vigente.

Nessa perspectiva das legislações educacionais que regulamentaram a Educação Nacional ao longo da história. São as Leis de nº 4.024, de 1961; Lei nº 5.692 de 1971 e a atual Lei de nº 9394 de 1996. A Lei de Diretrizes de Base 4.024/1961 é considerada uma "Lei Tardia" por ter sido assinada após 30 anos de sua previsão na constituinte de 1934, porém foi o primeiro documento a fixar diretrizes para educação nacional brasileira.

A Lei 4.024/1961, primeira LDB, ficou em vigência por dez anos. Contemplou eixos como: a legalização da iniciativa privada no ensino nacional, fins da educação, do direito à educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino, dos sistemas de ensino, da educação do primário, médio, secundário e superior, da assistência escolar, dos recursos para educação. Criou e regulamentou os Conselhos Federal e Estadual, competências e

atribuições.

A respeito do trabalho docente, a Lei 4024/1961 tratou no Cap. IV, Art. 52 especificamente da formação técnica de docentes, "destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância." (BRASIL, 1961). Art. 53 e 59, especifica sobre os locais em que os futuros docentes receberiam a formação para atuação no primário e médio. Sobre a valorização e remuneração do trabalho docente nada constou no texto dessa LDB.

A Lei 4024/1961 foi substituída em 11 de agosto de 1971 durante o regime militar, no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, pela Lei 5.692/1971, tendo como estrutura, 88 artigos, organizados em 8 capítulos. A mesma foi oficializada com a denominação "Reforma do Ensino de 1ºe 2º graus, com currículo de núcleo comum para ambos os graus, incluindo disciplinas como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programa de Saúde e Ensino Religioso como disciplina facultativa, ou seja, uma reforma para adequação de um ensino profissionalizante.

No Art. 1º, observamos que o objetivo geral da lei era a formação e qualificação para o mercado de trabalho de maneira submissa e de servidão. Consequentemente o caráter do trabalho docente era de mero executor das suas atividades e de transmissores de conteúdo.

Na organização do trabalho nas unidades escolares e do ensino, a lei trouxe a previsão de 180 dias letivos para o calendário escolar; a obrigatoriedade do ensino de 1º grau dos 7 aos 14 anos de idade. Previu o ensino supletivo a distância no art. 20; a formação do professor para atuar no 1º grau da 1ª a 4ª séries, ser inicialmente, a formação do 2º grau (art. 30 e 77), mas, preferencialmente no ensino superior a nível de graduação ou pós-graduação (art. 33) com valorização e remuneração por habilitação (art. 39). Levando em consideração o contexto militar fica claro o autoritarismo e centralização de poder presentes nessa lei, pois as decisões era centrada nos conselhos federais e estaduais de educação que regulava o currículo de núcleo comum para os níveis de Ensino da Educação Básica. E, ainda, conforme contexto militar seu período de duração foi de vinte e cinco anos, sendo, que a Nova Lei de Diretrizes de Bases foi aprovada no ano de 1996.

O processo de tramitação da Nova Lei de Diretrizes de Bases se deu a partir de expressões dadas pela organização de entidades da área da educação, que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB – (FNDEP); Conferências Brasileiras de Educação – (CEBs), com embates entre os interlocutores do governo e do Ministério da Educação para construir uma lei com sentido mais abrangente para a educação Brasileira.

Segundo Perony (2003, p. 78), O "FNDEP apesar de ter atuado desde a constituinte como Fórum Nacional da Educação, somente na fase de elaboração da LDB assumiu seu caráter publicista." A partir desses movimentos foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes de Bases – Lei n. 9.394 de 1996, contemplando a educação, com caráter formal e não formal, de organização e administração dos serviços de ensino para a prática social, mundo do

trabalho, movimentos sociais para organização coletiva e manifestações culturais dentro do processo educativo. Mesmo tendo, a educação, no ponto de vista legal, limitações.

Perony (2003, 86), explicita que o projeto lei do então Senador Darcy Ribeiro feitos às pressas e votado em tempo recorde, foi aprovado pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 1996, pela Câmara Federal em 17 de dezembro de 1996 e sancionado no dia 20 do mesmo mês promulgando a Lei 9394 de 1996 como a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, foi considerado ilegítimo e antidemocrático com a finalidade de silenciar a participação das instituições que representavam a educação e sociedade civil no FNDE . O FNDEP avaliou a lei aprovada com "uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal" (FNDEP, 1997, p. 4 Apud Perony, 2003, p. 86). Influenciada por uma visão totalmente economicista dos organismos internacionais na política educacional dos anos 1990, regulamentando, o que foi tratado na Constituição Federal de 1988.

Com todos os deslizes observados pelo FNDEP, da Nova LDBEN , percebe-se de modo geral que a lei é esclarecedora dos problemas da execução dos serviços educacionais, por estar organizada em níveis de ensino escolares, modalidades de educação, modalidades administrativas, e o trabalho docente, visto no seu ato específico de ensinar, como escavação teórico-metodológico para orientação da atividade de formação acadêmica e continuada de professores, e não como uma ação mediadora constante, para construção individual e coletiva do conhecimento. Pois, a lei é complexa, e como já explicitado antes a lei possui limitações para sua execução, por causa do seu contexto histórico de elaboração.

Porém, possui suas qualidades, no que se refere aos profissio nais da educação, a Lei 9.394/1996, traz no Capítulo V, que trata da Educação Especial, o Título VI que trata exclusivamente, Dos Profissionais de Educação, que vai do art. 61 ao art. 67, com vários decretos e leis modificativas do ano de 2006 ao ano de 2017. Artigos esses que tratam da discriminação em mais detalhes, sobre, o que se considera trabalhadores da educação; quais as formações profissionais inicia is, como condição de entrada para a atuação nos níveis e modalidades de ensino e outros campos que compõem a educação; formação continuada nos locais de trabalho ou em instituições, para aprimorame nto profissional, "incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação." (BRASIL, 1996).

E em específico no Artigo 67 que apresenta algumas características de regulamentação do trabalho docente, enquanto profissão. "Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:" Do inciso I ao VI especifica as garantias asseguradas ao ingresso profissional na educação, tais como: o aperfeiçoamento profissional com afastamento remunerado; piso salarial profissional; progressão profissional; períodos reservados para estudos profissional continuado,

condições adequadas de trabalho.

Na perspectiva dos artigos da Lei de diretrizes de Bases – Lei 934 de 1996 (LDB), percebemos retrocessos relacionado a formação com afastamento remunerado dos profissionais da educação pública para as pós-graduação de mestrado e doutorado, os planos de cargos e carreiras tem limitado em percentuais a saída desses profissionais de seus locais de trabalho. E esse fator dificulta avançar na estruturação das carreiras e possibilita as perspectivas do governo de deflagrar processos de substituições de servidores públicos efetivos por contratos ou terceirizados, conforme, ocorre no sistema neoliberal e globalização.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Consideramos o estudo como uma sucinta história das Constituições Brasileiras, sendo, que uma delas não é considerada por conta do seu contexto histórico. Bem como, cada uma possui metas políticas e ideais filosóficos do sistema governamental e financeiro do seu contexto histórico para revisão ou elaboração. E artigos próprios referentes a educação, porém, umas constituintes deram mais ênfase que outras, dependendo da participação da representação social.

Sobre o trabalho docente na especificidade ou enquanto profissão mesmo não estando explicito nas primeiras Constituições, presumimos sua presença implícita no ato de ensinar quando relacionados a influê ncia de cada contexto histórico - religiosa dos jesuítas do 1º Império, ensino laico, porém autoritário da 1ª república, autoritarismo da ditadura e do militarismo. E na de 1988, constituinte, ainda em vigência diferencia das outras, pois apresenta artigos específicos para educação, representatividade, abertura para criação da política educacional, contemplando, em leis os profissionais de educação e em diretrizes curriculares o trabalho docente enquanto curricular e teorias metodológicas.

Compreendemos que esse processo de construção sócio histórico, em que foram construídas as constituintes e LDBs, exigiu esforços dos representantes dos movimentos que participaram, bem como que nem sempre consegue a expectativa esperada, por muitas vezes sermos vencidos pela espera e decisões inesperadas. Compreendemos que mesmo, sendo poucas, as mudanças, as conquistas e retrocessos foram visíveis no período de vigência de cada uma das constituições. Assim, sendo o processo da Lei de Diretrizes de Bases – Lei 9394/1996 que não foi apreciada por todos envolvidos no processo de elaboração, contemplou os profissionais da educação e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adriana de. Políticas e gestão dos espaços educativos: pedagogia II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

AZEVEDO. Fernando. Et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação nova (1932): e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 P.- (Coleção dos educadores). Disponíve l em: http://www.domíniopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em 19/05/2017.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. cad. CEDES v. 19, nº 44, Campinas, 1998. Disponível em: **http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s01013262199800010003&script=sci_arttext**. Acesso em: 27/09/14. Texto adaptado. Disponível em: https://petecaportal.wordpress.com/2014/09/21/o-significado-do-trabalho-docente/. Acesso em: 27/05/17.

BRASIL. **Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20- dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 26/05/2017.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição d República dos Estados Unidos do Brasil. De 24 de Fevereiro de 1891. Disponíve l em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 19/05/17.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. De 10 de Novembro de 1937. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm.19/05/2017. Acesso 19/05/2017.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946. De 18 setembro de 1946. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 20/05/17.

Brasil. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Constituição Política do Império Do Brasil. D. Pedro I, Imperador. Legislativo. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1824. De 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponíve l em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.ht mail. Acesso em: 19/05/2017.

BRASIL. Constituição(1934). Constituição da República dos Estados Unidos de 1934. De 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro 1934. Disponíve l em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao- 1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 19/05/2017.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes de bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 25/05/2017.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/05/17.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27/09/2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministér io da Educação, 2006.

GARCIA, Marília. **O que é constituinte**? 16ª ed. São Paulo. SP, 1987. GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

PERONY, Vera. **Política Educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. P. 73-142.

SILVA, Maria Abadia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas-SP: Autores associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

CAPÍTULO 3

SABERES DA DOCÊNCIA E PERSPECTIVAS DE INSERÇÃO DAS TDIC NO ENSINO PRESENCIAL APÓS A PANDEMIA

Data de aceite: 01/06/2022

Bruna Brito Santos
Professora de Ciências, Secretaria de Educação de Parnaíba, Piauí

Ruceline Paiva Melo Lins
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPar

RESUMO: Escolas públicas de todo o País aderiram ao ensino remoto devido a situação de pandemia mundial da Covid-19. Nesse contexto, professores tiveram que se reinventar e ressignificar seus saberes docentes para ensinar nos AVA. O objetivo deste trabalho é compreender as formas de ressignificação dos saberes docentes desses profissionais e suas perspectivas de atuação após a pandemia. Para esta pesquisa, fora abordado a metodologia qualitativa e investigativa por meio de uma pergunta-chave: Professor, o que você trouxe do ensino presencial para o remoto e o que poderá levar do ensino remoto para o presencial?. Dessa forma, foi possível identificar, nas respostas dos professores, os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos, assim como a perspectiva de inserção das TDIC no ensino presencial, após a pandemia.
PALAVRAS-CHAVE: Experiência. Conteúdo. Tecnologia.

ABSTRACT: Public schools across the country have joined remote teaching due to the global pandemic situation of Covid-19. In this context, teachers had to reinvent themselves and resignify their teaching knowledge to teach in VLEs. The objective of this work is to understand the ways of resignifying the teaching knowledge of these professionals and their perspectives of action after the pandemic. For this research, the qualitative and investigative methodology was addressed through a key question: Professor, what did you bring from face-to-face teaching to remote teaching and what can you take from remote teaching to face-to-face teaching?. In this way, it was possible to identify, in the teachers' responses, the knowledge of experience, knowledge and pedagogical, as well as the perspective of insertion of TDIC in face-to-face teaching, after the pandemic.
KEYWORDS: Experience. Contents. Technology.

INTRODUÇÃO

A Pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para a educação mundial e em especial para o Brasil, pois este é o País que possui maior média de dias de escolas fechadas no mundo, afetando a maioria das escolas públicas (INEP, 2021). Essas dificuldades são mais acentuadas nos grupos mais vulneráveis da sociedade, como negros, deficientes, indígenas, população norte e nordeste e, no geral, alunos de escolas públicas (UNICEF, 2021).

A necessidade de formação adequada para os professores é um desafio recorrente no ensino remoto. Ainda assim, de acordo com

Schimiguel et al. (2020), professores têm buscado o conhecimento em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para melhor atuação no ensino remoto. Entretanto, os entraves da falta de infraestrutura tecnológica dos alunos em casa também prejudicam essa modalidade de ensino à distância.

Apesar dos desafios, a educação remota pode trazer benefícios para a educação presencial, uma vez que a apropriação no conhecimentos das TDIC e a ressiginificação dos saberes docentes podem levar a melhorias na atuação desse professor no ensino presencial, após a pandemia.

Dentro destas perspectivas, esta pesquisa pauta-se nos três tipos de saberes docentes descritos por Pimenta (1999; 2020) e Tardif (2002). Nascimento et al. (2019) explica os saberes pedagógicos como aqueles provenientes dos conhecimentos das ciências educacionais, enquanto que o saber específico, do conhecimento, constitui-se dos referentes da disciplina que o professor leciona e os saberes da experiência são os provenientes das ações de ensinar, nasce da prática pedagógica. Tardif (2002) conceitua o saber docente como um ser plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

De acordo com Pimenta (1999, p.18), construir a identidade não é algo imutável, mas sim, um processo de construção do sujeito historicamente situado, assim a profissão de professor emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades.

Reflete-se dentro desse contexto sobre a realidade que a pandemia da COVID-19 colocou a professores de todo o mundo e questiona-se: "como os professores reconstruíram seus saberes docentes, adquiridos no ensino presencial, para aplicação em ambiente remoto"? "E como esses saberes reconstruídos poderão ser aplicados na volta ao ensino presencial, após a pandemia"?. Para tanto, a pergunta-chave "Professor, o que você trouxe do ensino presencial para o remoto e o que poderá levar do ensino remoto para o presencial?" trouxe inúmeras reflexões.

Como defende Tardif (2002), todo saber, mesmo o "novo", insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e sua aquisição. Portanto a experiência do professor em ensino presencial deve ser considerada na construção de saberes para o ensino não presencial e vice-versa neste momento histórico da pandemia da COVID-19. Dentro deste contexto, é pertinente investigar sobre a visão do professor diante deste cenário, levando em consideração toda a sua trajetória profissional e o que foi objeto de ressignificação nessa conjuntura.

Ao identificar os saberes docentes nas falas dos respondentes que vivenciam a realidade do ensino remoto nas escolas públicas, buscamos responder tais questões e expor algumas reflexões e perspectivas sobre as formas de ressignificação dos saberes docentes no período da pandemia e futura atuação docente após esse periodo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação remota emergencial foi uma alternativa adotada por muitas escolas para impedir a disseminação do vírus da COVID-19, que se configurou como pandemia em março de 2020 (JUH, 2021). Nessa modalidade de ensino, muitos professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas *online* com o emprego das TDIC, sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial (ALVES, 2020; SCHIMIGUEL *et al.* 2020; RONDINI et al., 2020).

A educação remota emergencial não pode ser confundida com a educação à distância (EAD) pois essa última conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar conteúdos e atividades *online* por meio de plataformas (JOYE *et al.* 2020, p.16; HODGES, 2020). Já o ensino remoto tem como intuito ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020).

A vulnerabilidade na formação de professores para o ensino remoto se concentra nos que atuam em escolas públicas, pois menos de 50% desses profissionais tiveram acesso a infraestrutura adequada. As condições de acesso à internet pelos alunos também são precárias, uma vez que apenas 17% dos alunos das redes estaduais e menos de 3% das redes municipais tiveram acesso a internet gratuita neste período de pandemia (INEP, 2021).

O professor tenta rever suas estratégias pedagógicas, através do uso de TDIC em aulas remotas (SCHIMIGUEL et al.,2020), e na falta de ferramentas mais elaboradas, muitos recorrem a transposição de métodos de ensino presencial para o ambiente *online* (ALVES, 2020; SCHIMIGUEL *et al.* 2020). O uso do aplicativo *WhatsApp* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é uma estratégia comum nas escolas públicas por proporcionar vários cenários interativos entre alunos e professores (AMORIM; 2020).

As mudanças recorrentes da atuação do professor em ambiente remoto trouxe inúmeras reflexões dentro do processo de ensino e aprendizagem, assim existe a necessidade de ressignificar a prática docente e consequentemente, os saberes docentes. Os saberes de modo geral se constituem no tempo, vão desde a escolarização, dos cursos de formação até a prática profissional (NASCIMENTO et al., 2019). Portanto, são saberes construídos no decorrer da experiência profissional do professor, marcada por vivências que contribuem para ressignificá-los constantemente. Tardif (2002) e Pimenta (1999; 2002), defendem a importância da compreensão desses saberes e a necessidade de sua articulação para uma atuação docente plena.

A expectativa é que diante das crises, desafios e aprendizados presentes nessa realidade de ensino, o professor possa aproveitá-los para ressiginificar seus saberes docentes e voltar para a sala de aula presencial, após a pandemia, mais preparado para um ensino multifacetado e melhorado.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter investigativo e qualitativa, levando em consideração a investigação como "uma construção de um conhecimento inovado" e a ligação entre a subjetividade do indivíduo e o mundo concreto (SORTE; COÊLHO, 2019). O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista contendo apenas uma pergunta-chave: Professor, o que você trouxe do ensino presencial para o remoto e o que poderá levar do ensino remoto para o presencial?.

A entrevista foi realizada por meio do aplicativo *WhatsApp*, devido a facilidade de acesso aos participantes da investigação. Pesquisas têm obtido êxito na utilização dessa ferramenta visando a coleta de dados (BARBOSA; CARVALHO, 2018; MORAIS et al., 2020). Segundo Veloso (2020), o uso do *WhatsApp* para fins de pesquisa promove a facilidade de reunir sujeitos distantes geograficamente e também facilita o tratamento dos dados. As respostas foram recebidas de forma escrita, sendo, juntamente com o questionamento, solicitado aos investigados uma autorização para divulgação dos resultados.

O referido estudo foi realizado com professores da rede pública da cidade de Parnaíba, Piauí-Brasil. A escolha dos participantes seguiu apenas um critério: todos deveriam vivenciar a mesma realidade de ensino remoto realizado por meio do aplicativo *WhatsApp* e/ou plataforma *Google Classroom* adotados como AVA pela maioria das escolas públicas da cidade.

A pesquisa contou com a participação de 8 professores. Para garantir total sigilo na identidade desses participantes foram utilizadas letras como respectivas identificações, assim denominadas A até H.

Os resultados da pesquisa foram analisados de forma simplificada, seguindo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2002), adequando-se modestamente às três fases: 1) Pré-análise, 2) Categorização do material e 3) Interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após leitura e análise dos conteúdos presentes nas respostas, foram destacadas quatro palavras "chave" citadas com frequência pelos investigados, conforme apresentado no quadro 1, sendo estas norteadoras para discussão dessa pesquisa.

Palavras e expressões	Quantidade de citações
Experiência	3
Conteúdos	2
Engajamento	1
Tecnologia	7

Quadro 1 - Palavras e expressões utilizadas frequentemente pelos investigados

Elaborado pelos autores

A palavra "Experiência" foi citada três vezes por dois respondentes, e o contexto em que a mesma estava inserida remete a experiência que os professores levaram da sala de aula presencial para o ensino remoto e vice-versa. Tais relatos estão apresentados no quadro 2.

Professores	Respostas
A	Do presencial para o remoto: "*trouxe do presencial para o remoto, além da* ***experiência*** *de sala de aula foram os planejamentos e os planos de aula como um guia de orientações para as atividades propostas*"
B	Do remoto para o presencial: "*muitas* ***experiências*** *do novo, do planejar e dinamizar as aulas, pois me sentia muito amarrada na forma presencial, novas formas de aprender e repassar aos alunos levarei para sempre com a* ***experiência*** *do uso da tecnologia, utilizarei o celular e o computador nas minhas aulas, bem como continuarei a utilizar plataformas que facilitem o ensino aos alunos.*"

Quadro 2 - Respostas dos professores A e B ao questionamento da pesquisa

Elaborado pelos autores

Os relatos dos professores A e B demonstram consciência acerca dos saberes adquiridos pela experiência, como ferramentas importantes para o trabalho no ensino remoto e presencial, respectivamente. Os saberes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática (PIMENTA, 1999). Carmo e Franco (2019), em investigação semelhante, afirmam que a experiência do ensino presencial deve ser considerada na construção de saberes para o ensino não presencial.

Os professores B, F e G, ao serem questionados sobre o que levaram do ensino presencial para o remoto mostram uma clara visão conteudista em suas respostas, já o professor E afirma que existem mais constribuições do ensino remoto para o presencial do que o contrário. O professor C não soube respoder tal questionamento (Quadro 2).

Professores	Respostas
B	*"Bem do presencial trouxe apenas os **conteúdos**, pois a metodologia de trabalho mudou praticamente tudo, mudamos a forma de dialogar de repassar os conteúdos, a didática da mesmice mudou completamente".*
C	"não sei responder"
D	*"Do ensino presencial para o remoto trouxe a certeza de que é necessário o **engajamento** do aluno para que haja aprendizagem, portanto, as metodologias utilizadas nos dois tipos de ensino precisam estar voltadas para o aluno".*
E	"Acho que posso responder que o ensino remoto vai trazer muitas mudanças para o ensino presencial, mais do que o contrário, uma vez que este cenário foi inédito na história da nossa educação no Brasil".
F	*"Levo a sistematização dos **conteúdos** e a linguagem clara e didática, sem rodeios e procurando sempre contextualizar com a realidade vivenciada pelos alunos";*
G	*"Levei para o ensino remoto as mesmas **abordagens de conhecimentos** trabalhados na modalidade presencial".*
H	*"Este ensino está muito complicado e não vejo vantagem neste ensino remoto! A única coisa que vejo vantagem é a questão da tecnologia, apesar das dificuldades de acesso a essa tecnologia pelo aluno".*

Quadro 2 – Respostas ao questionamento "O que levaram do ensino presencial para o remoto?"

Elaborado pelos autores

O raciocínio dos professores B, F e G, chama a atenção pois tais considerações corroboram com Tardif (2002) e Pimenta (1999), acerca da sobreposição dos saberes curriculares sobre os saberes experienciais. Já os professores C e E possuem uma visão simplista sobre o que levaram do ensino presencial para o remoto e ocultam seus saberes docentes. Para Pimenta (1999), essa discussão acerca das questões do conhecimento dos professores especialistas nas matérias, no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da identidade dos professores. Entretanto, não basta apenas saber a matéria e não saber ensinar, e assim portanto, é preciso articular, em vez de sobrepor os saberes do conhecimento com os saberes da experiência e pedagógicos.

Os professores D e H (Quadro 2), consideram em suas respostas, as necessidades e dificuldades do ensino remoto, pois é necessário o engajamento dos alunos que é comprometido quando há dificuldades de acesso a essa tecnologia. De acordo com Pimenta (1999), esses saberes são construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, ou seja, a partir da prática social da educação. Portanto, propõe-se o engajamento como caminho para solução de problemas enfrentandos no ensino remoto, sendo possível encaixá-lo dentro dos saberes pedagógicos.

Recentemente, fora aprovada a Lei da conectividade (Lei Nº 14.172, de 10 de junho de 2021), que destina 3,5 bilhões a estados, para a compra de pacotes de dados e dispositivos portáteis para alunos e professores (BRASIL, 2021). A perspectiva é que após

a pandemia, escolas públicas poderão alcançar essa conectividade com mais facilidade e professores tenham infraestrutura suficiente para aplicar os conhecimentos adquiridos na educação remota no ensino presencial.

A palavra "Tecnologia" foi citada 7 vezes pela maioria dos respondentes e os que não a utilizaram, usaram palavras com mesmo sentido, como metodologias digitais e material de suporte como *YouTube* e *Google*.

Todos os professores entrevistados nesta pesquisa afirmam a contribuição relevante que as TDIC terão para o ensino presencial, após a pandemia. Carmo e Franco (2019), defendem que o uso de TDIC, desenvolvido no ensino a distância, poderá ajudar na inserção mais efetiva desses recursos no ensino presencial. E a apropriação das TDIC pelos professores pode ser promissora para a inovação da educação após a pandemia (RONDINI, 2020).

Apesar da abordagem investigativa desta pesquisa ter sido limitada em apenas uma pergunta e uma resposta dos professores, foi possível perceber que a mesma abre espaço para discussões mais profundas acerca da ressignificação desses saberes docentes e as perspectivas de atuação desses profissionais no ensino presencial. É necessário a continuidade desses estudos, afim de compreender os reais anseios e nuanças que esses profissionais levaram para o ensino remoto e como voltarão para o ensino presencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou que os professores têm realizado o resgate de seus saberes docentes neste período de atuação em ensino remoto, e que há preocupação em levar algo positivo, como o aprendizado sobre TDICs, para o ensino presencial. É importante refletir sobre a necessidade de articulação desses saberes docentes, abrindo espaço para novos conhecimentos após essa crise. É necessário ainda superar os desafios que concerne as novas formas de ensinar e aprender no ensino remoto e presencial, interpretando essas modalidades de ensino com completude, inerência e constância para o novo ensino.

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e Programa Residência Pedagógica de Biologia (UFDpar).

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas,** Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

AMORIM, D. C. Potencial pedagógico do aplicativo *WhatsApp* no ensino de biologia: percepções dos professores: percepções dos professores. **Redoc**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 22, Maio/Ago, 2020.

BARBOSA, A.; CARVALHO, R. O uso do *WhatsApp* como ferramenta de pesquisa na EAD. **In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias-Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 2018.

BARDIN, L. **Analise de conteúdo**. Lisboa Portugal: Edições 70, 1977. 225p.

BRASIL. **Lei Nº 14.172, de 10 de Junho de 2021**, que dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.172-de-10-de-junho-de-2021-325242900, acesso em: 01/08/2021.

CARMO; R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência *online*: aprendizagens de professores universitários na educação à distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

HODGES, C. (et al).The Difference Between Emergency Remote Teaching and *Online* Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

JHU – John Hopkins University. Center for Systems Science and Engineering. “COVID-19 Dashboard”. John Hopkins University Website [14/05/2020]. Disponível em: https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil . Acesso em: 06/09/2021.

MORAIS, A. P. dos S.; CARVALHO, A. D. F.;SANTOS, P. A.; DUARTE, I. C.; SILVA, I. R. C. O curso de pedagogia Universidade Federal do Piauí, no contexto da educação a distância e os saberes da formação do pedagogo: o que dizem os alunos. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.5, p.24695-24703 may. 2020.

MOREIRA, J. A. M; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n.34, 2020.

NASCIMENTO, A. Q.; FAUSTO, I. R. DE S.; SANTOS, M. N.; FERREIRA, M. R. P.; SANTOS, S. S.; BOSQUÊ Jr., C. A. Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**, 19/11/2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5ed.São Paulo, SP: Cortez, p.15-34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2020.

RONDINI, C. A., PEDRO, K. M., & DUARTE, C. dos S. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação: Interfaces científicas**, v. *10*, n. 1, p. 41–57. 2020.

SORTE, M. D. B. COÊLHO, M. W. S.. **O papel do pesquisador na metodologia de investigação científica: a importância da Pesquisa Científica Qualitativa ou Quantitativa. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 10, Vol. 09, pp. 102-111. OutubrO, 2019.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, M. E.;OKANO, M. T. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, 2020.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis, 2002.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar:** reprovação, abandono e distorção idade-série. Janeiro, 2021.

VELOSO, B. *Whatsapp* como ferramenta para a organização de grupos focais *online* na pesquisa da educação: um relato de experiência. **In: Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

CAPÍTULO 4

CINEMA E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA "CINE EDUCAÇÃO"

Data de aceite: 01/06/2022
Data de submissão: 28/04/2022

Divania Luiza Rodrigues
Universidade Estadual do Paraná (Unespar, *Campus* de Campo Mourão)
Campo Mourão – PR
http://lattes.cnpq.br/7170935324820591

Wanessa Gorri de Oliveira
Universidade Estadual do Paraná (Unespar, *Campus* de Campo Mourão)
Campo Mourão – PR
http://lattes.cnpq.br/2102079390585757

RESUMO: Neste texto, temos como objetivo apresentar a experiência formativa desenvolvida no projeto de extensão "Cine Educação: olhares para formação docente". O projeto é uma iniciativa da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, *Campus* Campo Mourão), sob responsabilidade do Colegiado de Pedagogia da instituição, e objetiva exibir e debater filmes com temáticas que ofereçam aos participantes uma formação que permita relacionar educação, cultura e cinema. Em vigor desde o ano 2015, agora, em sua 6ª edição, o projeto encontra-se organizado em sete ciclos temáticos, atende um público diversificado e proporciona ao corpo discente e docente oportunidades de ampliarem o conhecimento a respeito do cinema como Arte, metodologia e recurso didático em sala de aula, fruição e entretenimento, colaborando com novos olhares para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cinema. Formação Docente.

MOVIE THEATER AND EDUCATION: TRAINING EXPERIENCE WITH THE UNIVERSITY EXTENSION PROJECT "CINE EDUCAÇÃO"

ABSTRACT: In this text, we aim to present the training experience developed in the extension project "Cine Education: looks at teacher training". The project is an initiative of the State University of Paraná (Unespar, *Campus* Campo Mourão), under the responsibility of the institution's Pedagogy Collegiate, and aims to show and debate films with themes that offer participants training that allows them to relate education, culture and cinema. In force since 2015, now, in its 6th edition, the project is organized into seven thematic cycles, serves a diverse audience and provides the student and faculty with opportunities to expand their knowledge about movie as Art, methodology and didactic resource in the classroom, enjoyment and entertainment, collaborating with new perspectives for teacher training.

KEYWORDS: Education. Movie theater. Teacher Training. (idem).

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Cine Educação: olhares para formação docente" tem como objetivo principal exibir e debater filmes com temáticas que ofereçam aos participantes uma formação que permita relacionar educação,

cultura e cinema. Dentre os objetivos específicos, planejamos sessões de exibição de filmes a partir de temáticas específicas; exibimos os filmes e discutimos como os temas culturais, políticos, sociais, históricos e educacionais são retratados nas películas; utilizamos os filmes como fonte de pesquisa e recurso didático; relacionamos o cinema-cultura-educação em espaço acadêmico; apontamos a possibilidade de se criar práticas pedagógicas utilizando os filmes como recurso educacional.

Em vigor desde o ano 2015, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar, *Campus* de Campo Mourão), o projeto Cine Educação nasceu de um grupo de professores(as), vinculados(as) aos cursos de Pedagogia e de História, que tinham vivenciado algumas experiências positivas com o uso pedagógico do cinema. Essas experiências, decorrentes, principalmente, da formação inicial e da prática de ensino enquanto professores(as), motivaram o grupo a pensar, planejar e desenvolver o projeto Cine Educação, semelhante aos projetos que já haviam participado em suas formações universitárias, no modelo dos assim chamados “Cine Clubes”.

Ao longo do desenvolvimento de ações de ensino, esses(as) professores(as) observeram a importância que os filmes exerciam — e exercem — na abordagem das mais diversas temáticas e com diferentes públicos. Assim, a apresentação de documentários, curtas, fotogramas, trechos de filmes e a exibição de um filme completo foram se fazendo presentes, ao lado das referências bibliográficas estudadas, de modo que essas experiências formativas mostravam-se fundamentais tanto para eles(as) quanto para os(as) participantes de alguns desses processos. A incorporação das produções fílmicas nas ações educativas foi ganhando importância pedagógica ao ponto de culminar como uma ação na extensão universitária.

No princípio, os filmes foram selecionados, exibidos e debatidos, de acordo com as áreas de pesquisas desses(as) mesmos(as) professores(as), o que foi muito significativo como espaço de reflexão e de análise de temas que, muitas vezes, não apareciam no debate acadêmico. Com o passar do tempo, percebemos a necessidade de organizar os filmes em ciclos temáticos, no sentido de continuidade de ações, de modo que os ciclos abarcassem outras possibilidades e diversidades de temas, de filmes, de participantes e de mediadores (as).

Agora, em sua 6ª edição, o projeto encontra-se organizado nos seguintes ciclos temáticos: (1) “Educação especial”, (2) “Envelhecimento humano”, (3) “Gestão escolar e *bullying* escolar”, (4) “História pública”, (5) “Pelo direito de decidir o que será preservado”, (6) “Processos de criação artística: cinema e outras artes” e (7) “Ciclo livre” (a ser composto por indicações). Esses ciclos temáticos podem ser alterados conforme o ingresso de novos(as) professores(as) e participantes no projeto e/ou de acordo com as demandas da comunidade interna e externa.

Com a pandemia, no ano de 2020, surgiu a necessidade de realizar ações de extensão pela via remota, o que viabilizou a participação de pessoas além da abrangência

local. Os(As) participantes são professores(as) e estudantes da graduação, da pós-graduação, da educação básica, pesquisadores(as) de outras Instituições de Ensino Superior (IES), membros de entidades da sociedade civil, conselheiros(as) municipais, egressos(as), idosos(as) e comunidade externa.

A participação de professores(as) e estudantes de licenciaturas são expressivas no projeto. É importante ressaltar que a Universidade Estadual do Paraná (Unespar) possui como um de seus principais alicerces a formação de professores(as). Dos seus 69 cursos de graduação, 38 são cursos de licenciaturas. Dos 18 cursos *stricto sensu* da Universidade, a maioria possui alguma relação com as áreas de ensino e de formação de professores(as). Trata-se de uma universidade jovem (de 2013), multicampi e que contribui, direta e indiretamente, para a formação de grande parcela da população do Estado.

Do ensino à extensão e, da extensão à pesquisa, a relação cinema e educação foi ganhando contornos, de modo que alguns(mas) participantes tornaram essa relação seus temas de pesquisas, presentes em Trabalhos de Conclusão de Cursos, pesquisas do Programa de Iniciação Científica e do Mestrado e Práticas de Ensino em Estágios. Recentemente, com a implantação da nova Matriz Curricular para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura — em 2019 —, o projeto Cine Educação tem se constituído, ainda, como espaço para o desenvolvimento da curricularização da extensão.

Atualmente, o projeto de extensão “Cine educação: olhares para formação docente” articula-se ao projeto de pesquisa “Cinema e Educação: contribuições da imagem fílmica para a formação docente”, que objetiva estudar a relação entre educação, cultura e cinema, identificando as possibilidades das narrativas das imagens fílmicas como elemento educativo para a formação docente.

Dessas reflexões, percebemos que o uso adequado das produções fílmicas pode fomentar variados diálogos e práticas educativas, refletindo impactos positivos na qualidade de ensino e nos sentidos de comunicação entre a Universidade e a comunidade. Saber ver diferentes filmes e de diversas nacionalidades são meios que possibilitam pensar e ampliar, com a comunidade acadêmica e a comunidade externa, o universo da educação.

Das experiências decorrentes do ensino, da extensão e da pesquisa, ressaltamos com Freire (2021), o poder de alcance da “comunicação”, da valorização dos diferentes saberes e da transformação em que todos(as) se percebam como sujeitos ativos da ação, contrariando a ideia de simples transferência mecânica de conhecimento e do antidiálogo na extensão universitária.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO PARA REFLETIR O CINEMA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Refletir sobre essa relação entre educação, cultura e cinema no ensino, na pesquisa e na extensão universitária diz respeito à abertura ao diálogo com a comunidade interna

e externa e ao debate de diversos temas/problemas presentes na sociedade. No caso da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), isso impacta de maneira significativa, pois possui na formação de professores(as) um de seus fundamentos principais.

Na Universidade, a diferenciação das atribuições delegadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, trata-se de um procedimento com contornos operacionais, tornando-se impraticável interpretar o processo de disseminação da ciência e da socialização do que ela produz, separados de seu processo de construção advindo da pesquisa, da produção do conhecimento. A extensão universitária, vincula – indissociavelmente – o ensino e a pesquisa e estabelece uma relação entre a própria Universidade e a sociedade. Essa relação, por sua vez, cria possibilidades para que os conhecimentos elaborados pela Universidade contribuam com a transformação da sociedade (SEVERINO, 2017).

Nessa prespectiva, para a efetivação de uma educação de qualidade faz-se necessário pensar a participação da Universidade, por meio da relação indicissociável entre ensino, pesquia e extensão universitária, na formação inicial e continuada de professores (as). Ainda que os(as) professores(as) não sejam os(as) únicos(as) responsáveis pela melhoria da qualidade da educação, entendemos que são os atores principais para a realização da educação escolar, um direito e um interesse público fundamental para a vida em sociedade.

No Brasil, conforme os estudos de Gatti *et al* (2019) - publicados pela Unesco - a formação de professores(as) não se resume a um tema social, mas sim a um problema social. E isso, segundo as autoras, deve-se tanto pela relevância da formação de professores, quanto pela descontinuidade de políticas, pouca discussão social e valorização social concreta, “[...] bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas” (GATTI *et al*, 2019, p.11).

Atuar na formação de professores(as) possui impacto na educação ofertada, especialmente, nas escolas. As escolas possuem um papel fundamental na formação da maioria da população, especialmente, os mais pobres. Os saberes e os conhecimentos básicos ou aprofundados, construídos nas e pelas escolas são condições de autonomia e participação na “[...]vida social e laboral” (GATTI *et al*, 2019, p. 19).

Concordamos com Gatti *et al* (2019, p. 19) ao afirmar que as práticas educativas voltadas para as novas gerações requerem a integração de conhecimentos científicos e humanistas, cujo cerne está nas “[...] linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas”. Nesse ponto, destacamos a necessidade de pensar a formação inicial e continuada de professores(as), em que a linguagem artística e multilinguística do cinema possibilite pensar a prática pedagógica.

Bergala (2008) considera o cinema como Arte, criador do novo. Orienta que os filmes devem ser visionados com o objetivo de mobilizar e expandir a sensibilidade com intento de aprimorar as aprendizagens em torno do mundo vivido. O autor defende a formação de um espectador-criador que não fique restrito à análise crítica, mas, que tenha possibilidades de

ampliar a sua análise de modo criativo.

Todavia, a análise criativa pode ser limitada pela escola, pois, muitas vezes, não está familiarizada com a perspectiva de espectador-criador. Nas palavras de Bergala (2008, p. 65), a escola "[...] tem tendência a passar um pouco rápido demais à análise, sem deixar à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade".

Do ponto de vista histórico e educacional, notamos que o uso de imagens nos processos educativos não é algo recente. No livro, *A arte da memória*, Yates (2007), por meio de estudos e análises de textos clássicos, mostra como as imagens foram usadas pelos homens em diferentes momentos históricos para a aprendizagem de conteúdos que pudessem se fixar na memória.

Nesses estudos e análises, Yates (2007) identifica a 'arte da memória', que ultrapassa o sentido apenas mnemônico e relaciona-se com o próprio desenvolvimento do pensamento educacional europeu. Assim, desde a tradição grega para Roma até desta para a tradição europeia, essa arte foi transmitida no sentido de educar, de fixar na memória dos homens os ensinamentos para a vida em sociedade. A autora analisa que, na arte da memória, grande valor foi atribuído às imagens - atendendo as necessidades daqueles contextos - principalmente, aquelas que eram impressionantes, denominadas "agentes", pelo alcance de sua fixação na memória dos homens em momentos de pouco acesso aos textos escritos.

Notamos que, na atualidade, muitos processos educacionais – não apenas os escolares – se orientam para marcar ou registar na memória, por meio de imagens, o que é importante para os homens de determinado contexto social. Hoje, resguardadas as mudanças e as permanências, temos suportes diferentes e específicos para a exibição de imagens surpreendentes e exuberantes (agentes) para constituir a memória, como as produzidas e veiculadas, por exemplo, por meio da televisão e do cinema.

Almeida (2009), seguindo os estudos de Yates (2007), estabelece uma relação entre a construção secular da memória e a construção contemporânea da memória pelas imagens e palavras em movimento do cinema. Para ele, o cinema trata-se de um programa de educação visual fantástico, pois "[...] sem ser um programa de intencionalidade objetiva, como, às vezes, parece, ele vem produzindo, anônimo e silencioso, em arte e simulação, as imagens da nossa memória e as formas da nossa imaginação do real" (ALMEIDA, 2009, p. 11).

Daley (2010) observa que a compreensão do que é ser letrado, educado, nos dias atuais, passa pelo reconhecimento de que imagens e sons são tão importantes para criar conhecimento e comunicar quanto o material impresso. Assim, "[...] as experiências compartilhadas com os outros seres humanos são, na maioria das vezes, derivadas das imagens e sons contidos nas telas" (DALEY, 2010, p. 483). Esse aspecto educacional do cinema, que educa mesmo quando não possui um objetivo educacional estabelecido como

nos processos formais de educação, é muito importante e precisa ser considerado em espaços de formação de professores(as), na medida que o alcance de comunicação dessa linguagem constitui-se como elemento educativo.

Na perspectiva didática da formação de professores(as), notamos a importância do filme como 'sensibilização'. De acordo com os estudos de Moran (1995, p. 3), os filmes podem colaborar para "[...] introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas". Segundo o autor, o filme como sensibilização pode levar a um aspecto educacional muito importante, que é o de estimular o "desejo de pesquisa" nos participantes tanto "[...] para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria" (Idem).

Além disso, Moran (1995, p. 1) ressalta que o filme por sua característica "[...] multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais", torna-se "mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano" (Idem). Nesse sentido, ainda que o autor afirme que as escolas – mais centradas na linguagem escrita e oral – não se apropriaram totalmente dessa diversidade da linguagem fílmica no ensino, ressaltamos que as escolas constituem-se como um dos espaços democráticos para congregar os diferentes públicos, e potência para desenvolver as diferentes linguagens e, no tocante aos filmes, desenvolver e construir recursos para continuar tocando os sentidos, os sentimentos e as emoções humanos.

Desse modo, observamos que a memória e o uso de imagens, na perspectiva histórica, são essenciais ao processo educativo. Em face de tais argumentos, é que reconhecemos o valor histórico e educativo das imagens do cinema e, por essa razão, que o escolhemos como um dos meios, somados a outros meios como os textos impressos, para estimular o diálogo acerca da educação.

PROPOSTA METODOLÓGICA DO PROJETO CINE EDUCAÇÃO)

O desenvolvimento das ações no projeto de extensão "Cine Educação" fundamenta-se em Napolitano (2019) e Moran (1995). Na perspectiva desses autores o uso de filmes na educação formal possui uma intencionalidade, deve passar por critérios pedagógicos e planejamento e não apenas servir para preencher alguma lacuna de tempo, como observado por eles em algumas práticas, ou seja, um filme deve ser exibido com intencionalidade pedagógica e, constantemente, dialogar com outras formas de aprendizagens de conteúdos, de habilidades e de conceitos.

Nessa perspectiva, cada professor(a) ou participante envolvido(a) no projeto planeja e desenvolve ciclos e sessões temáticas a partir de seus respectivos temas de pesquisas, ensino, trabalho e/ou vivências.

O planejamento dos ciclos temáticos e respectivas sessões incluem encontros para discussões teóricas, estudo da linguagem cinematográfica e escolha e preparação dos(as) mediadores(as).

Realizado o planejamento, a metodologia de aplicação envolve as seguintes etapas: preparação: momento em que se contextualiza o filme e instiga-se o espectador; exibição: em ambiente próprio (cinema) ou ambiente aproximado procede-se a exibição do filme selecionado; debate: momento em que o(s) mediador(es) conduz(em) a discussão temática; indicação de leitura complementar.

Os filmes exibidos pelo projeto representam diversas temáticas e fomentam aprendizagens de conteúdos e de conceitos do campo educacional. Dessa forma, a metodologia de aplicação do projeto centraliza o diálogo como um elemento fundamental. O diálogo propicia comunicação; a comunicação pode nortear problematizações a respeito da realidade concreta objetivando a sua compreensão, explicação e transformação (FREIRE, 2021).

Os filmes são exibidos, principalmente, no mini auditório da Universidade. No entanto, com o desenvolvimento das atividades remotas desde o ano de 2020, outros espaços, como as plataformas de comunicação e interação que combinam ferramentas de videoconferências e *chat*, podem constituir-se em locais de exibição das sessões.

Planejamos, em média, uma sessão de filme por mês, sendo que três semanas são dedicadas para estudo e organização e uma data específica para exibição e discussão. Os momentos efetivos de exibição e discussão dos filmes ocorrem em horário matutino, vespertino ou noturno, com duração de 4 horas, cuja programação é publicada na página eletrônica da Universidade.

Com o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de extensão universitária, firmamos algumas parcerias, com participações de professores(as), estudantes, lideranças comunitárias e representantes da sociedade civil, vinculados(as) ao(à): Curso de Cinema e Audiovisual e Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo da Unespar/Curitiba-PR II; Curso de História da Unespar/Campo Mourão-PR; Movimento de Educação e Cultura da Estrutural de Brasília-DF; Curso de Museologia da Universidade de Brasília (UNB); Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PRPGEM) da Unespar/Campo Mourão-PR; Associação Amigos do Autista de Campo Mourão (AAACM); Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) de Campo Mourão-PR; Centro de Apoio e Desenvolvimento do Idoso (CADI) de Campo Mourão-PR; Conselho Municipal dos Direitos do Idoso de Campo Mourão-PR; Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual de Campo Mourão-PR; Lar dos Velhinhos Frederico Ozanan de Campo Mourão-PR.

POSSIBILIDADES DE USO DE FILMES NAS PRÁTICAS DOCENTES

O projeto “Cine Educação” constitui-se em espaço de estudos para professores(as) e estudantes vinculados ao projeto, aos estágios de cursos, à curricularização da extensão, ao Programa de Iniciação Científica, estudantes de pós-graduação e entidades parceiras, os quais participam, juntamente com os(as) professores(as), do planejamento e da execução

das ações.

Entendemos que o cinema, como uma forma de Arte, não tem a preocupação de registrar ou ilustrar um fato histórico, mas foi gestado, é fruto e proporciona apreender criativamente um tempo e um contexto específico.

O diretor/editor/produtor no feito de sua ficção, e tomando as palavras de Barros (2007), enxerga, imagina de novas maneiras e transforma uma situação ou objeto de seu tempo. A obra proporciona um diálogo com o leitor/espectador, pois está passível de novas interpretações e transformações pelo modo como é observada e pela mudança que causa no observador.

Sabemos que no ambiente escolar professores(as) e estudantes usam filmes para estudar, ilustrar, para complementar conteúdos, para se "aproximar" de uma determinada realidade social, cultural, política, econômica e histórica. Fora dos ambientes escolares, observamos que o potencial educativo dos filmes - que não reside no aspecto funcional de atender a um objetivo educacional como ocorre em ambiente escolar – é bastante expressivo, especialmente, pelo caráter de entretenimento (MACEDO, 2006).

A relação educação, cultura e cinema sugere diversas possibilidades para o uso de filmes. Os filmes podem ser utilizados didaticamente em sala de aula pelos professores, integrar uma prática educativa escolar para abordar determinada temática e contribuir para a formação cultural, para o desenvolvimento da sensibilidade e da fruição. Entendemos que as atividades de exibição e discussão de filmes, nos ambientes educacionais, enriquecem a formação acadêmica, escolar e cultural dos sujeitos envolvidos no projeto. Pois, essas imagens do cinema participam dos registros em nossa imaginação e memória (ALMEIDA, 2009).

Na perspectiva de Duarte (2009, p. 92) os filmes, assim como os livros, são instrumentos indispensáveis na formação cultural dos sujeitos. Desse modo, "Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas". Para a autora, ver filmes "como fonte de conhecimento e informação" descortina um "[...] novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica" (Idem).

Por se tratar de um projeto na área educacional está relacionado às possibilidades dos(as) participantes pensar, refletir e dialogar (com) as diferentes realidades educacionais e seus contextos sociais, econômicos, históricos e culturais, por meio da experiência de ver filmes e debatê-los.

As contribuições, de ordem acadêmica e cultural, se expressam na proposição de estudos e reflexões de sessões fílmicas; participação e envolvimento no desenvolvimento das temáticas; na elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos e trabalhos de conclusão de curso; diálogos entre docentes, estudantes, membros de entidades e comunidade externa acerca da Educação. Assim, os resultados do projeto são fundamentais à formação humana, traduzindo-se em bem educacional, intelectual,

filosófico, histórico e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os seis anos de realização do projeto de extensão “Cine Educação” notamos uma contribuição, em especial, na formação inicial e continuada de professores (as), visto que o público maior é de estudantes de licenciaturas e professores(as) em exercício.

Pensar e refletir a relação educação, cultura e cinema por meio de diversas produções fílmicas e com diferentes sujeitos é uma prática educacional importante, pois os filmes, como uma forma de Arte, educam mesmo quando não possuem um objetivo educacional antecipadamente delineado.

Nos espaços formais de educação, os filmes podem ser utilizados didaticamente em sala de aula, integrar práticas educativas, abordar determinadas temáticas, sensibilizar o público, apreciar a arte.

As atividades de exibição e discussão de filmes, nos ambientes educacionais, enriquecem a formação acadêmica, escolar e cultural dos sujeitos envolvidos no projeto. A promoção dessas diferentes oportunidades de aprendizagem, ‘imantadas’ pela extensão universitária, contribui para uma educação inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema**: arte da memória. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BARROS, José D´Assunção. Como se vê a Idade Média? In: **Cadernos IHU em Formação**: Idade Média e Cinema, ano 2, n. 11, 2006, Unisinos - RS. Disponível em: < https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/formacao/011cadernosihuemformacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022. p. 10-14.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UERJ, 2008.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 20 abr. 2022.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

MACEDO, José Rivair. Cinema e história. **Cadernos IHU em Formação**, São Leopoldo, a. 2, n. 11, p. 15-21, jun. 2006. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/formacao/011cadernosihuemformacao.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicaç**ão & educação, São Paulo, n. 2, p. 27-35, jan./abr. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35. Acesso em: 24 abr. 2022.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Tradução de Flavia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

CAPÍTULO 5

IRRACIONALISMO MODERNO: ASPECTOS GERAIS E CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2022

Lucas Sá Mattosinho
Mestre e doutorando em Mídia e Tecnologia da Universidade FAAC/UNESP/Bauru

Maria da Graça Mello Magnoni
Doutora docente do Departamento de Educação – FC/UNESP/Bauru

RESUMO: A partir de meados do século XIX, a burguesia, consolidando-se no poder, dá uma guinada conservadora, o que implica no abandono de vários dos ideais defendidos até então. O irracionalismo moderno é uma das três grandes tendências filosóficas que expressam, no plano do pensamento, esse retrocesso. Por influenciar boa parte da produção científica, filosófica e artística na última quadra histórica, urge examiná-lo em seus aspectos mais gerais, procurando enfatizar sua influência sobre a educação.
PALAVRAS-CHAVE: Irracionalismo; decadência ideológica; educação.

ABSTRACT: From the mid-nineteenth century, the bourgeoisie, consolidating itself in power, took a conservative turn, which implied the abandonment of several of the ideals defended until then. Modern irrationalism is one of the three great philosophical trends that express, at the level of thought, this setback. As it influenced much of the scientific, philosophical and artistic production in the last historical period, it is urgent to examine it in its most general aspects, seeking to emphasize its influence on education.
KEYWORDS: Education, ideological decay, irrationalism.

Lukács, em duas de suas obras, *Existencialismo ou marxismo?* (1979) e *A destruição da razão* (1983), procura atestar a existência de uma linha divisória entre o pensamento burguês clássico, anterior a 1848, marcado sobretudo pela universalidade e pelo ideal de progresso comum, e, no plano epistemológico, pelo reconhecimento de que a razão poderia nos levar a compreender a realidade em sua totalidade; e outro posterior, marcadamente decadente, no qual a necessidade de se conservar enquanto classe dominante faz com que a burguesia abandone os ideais de universalidade, substituindo-os por perspectivas singulares, deixando de abordar grandes temas da humanidade para tratar de aspectos específicos do real por meio de ciências particulares que não dialogam entre si, e faz do agnosticismo seu horizonte na teoria do conhecimento.

Aliás, é preciso ressaltar que contrariamente às teorizações racionalistas formais e também às formulações dialéticas, o irracionalismo nasce, progride e se aprimora de forma heteronômica, pois, tal como reitera José Paulo Netto (1978), os conteúdos, as formas, os métodos, o matizamento ideopolítico são todos determinados pela situação concreta na luta de

classes, muito mais numa reação aos adversários do que propriamente encontram nelas mesmas vigor teórico para se desenvolverem por si próprias. Nesse sentido, o irracionalismo é uma tradição de pensamento bastante heteróclita, pois em virtude de sua reatividade, o referencial analítico sempre se situa fora do ideário burguês e molda-se conforme o espaço e o tempo em que se insere. Todavia, isso não nos impede de pontuar e analisar os pontos principais dessa vertente, comuns a todas as correntes que dela fizeram ou fazem parte.

Carlos Nelson Coutinho (2010) afirma que o pensamento burguês da decadência oscila sempre entre dois polos: o irracionalismo de um lado e o racionalismo formal de outro, com a interessante observação de que em momentos de estabilidade econômica e política prevalece o formalismo e em momentos de crise, o irracionalismo. Como o capitalismo passou mais tempo em crises do que em períodos de estabilidade e crescimento econômico, o irracionalismo preponderou, sobretudo no Ocidente, na constituição dos principais movimentos artísticos e filosóficos do final do século XIX até nossos dias. Aliás, é importante salientar que, de acordo com Mészáros (2011), desde meados da década de 70 estaríamos vivendo uma crise não cíclica mas estrutural do capital e que se aprofunda a cada década, contexto esse que confere todo o vigor dessa tradição de pensamento em nosso tempo.

A relação estabelecida entre o irracionalismo e os momentos de conturbação é simples de ser apreendida. Se nos tempos de crescimento econômico e estabilidade política há margem de defesa do sistema capitalista na constituição das ideologias restritas, em épocas de adversidades, em que as contradições saltam à vista, essa tarefa fica impraticável. Não obstante, a impossibilidade de se fazer apologia direta do capital poderia abrir margem à crítica filosófica radical e a movimentos subversivos, como o socialismo, o que seria absolutamente inadmissível para a burguesia. O irracionalismo nasce, tal como pontua Netto (1978, p.19), em uma pretensa terceira via: nem socialismo e nem capitalismo, hipertrofiando o papel da subjetividade, sobretudo pela incorporação de duas características que mais tarde vamos desenvolver: a pseudo-objetividade e o intuicionismo.

Lukács (1979) aborda de forma sucinta e conclusiva essa questão:

> A finalidade verdadeira dessa tendência [irracionalista] é impedir o descontentamento engendrado pela crise, de se voltar contra as bases da sociedade capitalista e proceder de tal forma que a crise não possa fazer com que a 'intellingentzia' se levante contra a sociedade do imperialismo. Não se trata mais de fazer o elogio direto e grosseiro da sociedade capitalista, como fizeram os turiferários assalariados ou voluntários do passado. A crítica da cultura capitalista constitui, ao contrário, o tema central dessa filosofia [Kulturkritik]. À medida que a crise se prolonga, a concepção de um "terceiro caminho" progride cada vez mais no plano social: é uma ideologia segundo a qual nem o capitalismo nem o socialismo correspondem às verdadeiras aspirações da humanidade. Essa concepção parece aceitar tacitamente o fato de que o sistema capitalista é teoricamente indefensável tal como existe. Mas assim como o "terceiro caminho" na teoria do conhecimento tinha por missão readmitir diretamente em seus privilégios o idealismo filosófico, não

> mais defensável, o "terceiro caminho" filosófico está investido da missão social que consiste em impedir a 'intelligentzia' de tirar da crise a conclusão socialista. Por ser indireto, o "terceiro caminho" não deixa de ser uma apologia do capitalismo (LUKÁCS, 1979, p. 44).

Essa "crítica" ao capitalismo realizada pelas diversas correntes irracionalistas, em que pesem suas significativas diferenças, não tem como base os fundamentos ontológicos da produção da vida material, ou seja, a essência do próprio sistema capitalista. Como os intelectuais estão impossibilitados de retirar dessa análise conclusões pró-socialismo, como, por exemplo, o fim da propriedade privada dos meios, inclinam-se a abordagens mais culturalistas. Desse modo, a questão central deixa de ser as determinações sociais impostas pela estrutura e a dinâmica econômica, noutras palavras, o capitalismo em si, e passam a ser dignos de análise apenas aspectos da vida cotidiana sob o regime do capital. Inaugurada por Schopenhauer (1788-1860), ainda na puerícia desse processo, o elogio disfarçado ou envergonhado não deixa de reconhecer os problemas intrínsecos da sociabilidade capitalista, contrariamente ao que fazem as correntes do racionalismo formal, que se empenham ao máximo para acobertá-las ou desmenti-las com retóricas cientificistas (NETTO, 1978). Por ser a tendência preponderante em tempos de instabilidades e incertezas, o irracionalismo não pode afirmar que o capitalismo é o melhor dos mundos possíveis; em contrapartida, não pode declarar a possibilidade da revolução. A solução é transpor o pessimismo da política à ontologia, declarando os problemas sociais como não decorrentes da própria ordem social, mas como inerentes à vontade e aos sentimentos característicos dos seres humanos.

O irracionalismo, enquanto atitude de suspeição da capacidade racional de conhecer a realidade ou de distinguir essência de aparência, é um fenômeno tipicamente moderno (ABBAGNANO, 2012, p. 675). Claro que alguns elementos podem ser encontrados nos discursos de alguns sofistas e céticos da antiguidade e também no misticismo cristão do medievo, mas esse irracionalismo metodológico só pôde ser sistematizado tendo como pressuposto a primazia do indivíduo sobre a coletividade, resultado do individualismo burguês. Esgotado de possibilidades emancipatórias e diante da negação dos valores construídos pela própria burguesia em tempos passados, esse individualismo opõe-se ao racionalismo clássico, principalmente aos fundamentos cartesianos do iluminismo, tanto na via kantiana como hegeliana, do marxismo e também do positivismo.

Se a razão é insuficiente ou incapaz de captar a realidade, alguma coisa deve ser posta no lugar. E aqui chegamos à primeira característica do irracionalismo: a valorização da intuição enquanto fonte privilegiada de acesso à verdade das coisas. Para o racionalismo, a razão é um meio, portanto a construção do conhecimento verdadeiro exige a mediação de categorias racionais. A verdade precisa ser demonstrada e para isso o papel do método é central. Japiassu e Marcondes (2006, p.151) esclarecem que a intuição é justamente o contrário, é o modo de contato imediato – sem mediações – do cognoscente com o

cognoscível. A intuição permitiria a apreensão da essência de maneira direta e inequívoca renunciando a necessidade de demonstração. Mas, se todas as pessoas são dotadas de razão e por meio da aplicação do método correto podem compreender a essência das coisas, tal como postula o racionalismo clássico, para o intuicionismo irracionalista a coisa não é bem assim. Esse sentimento, que possibilita a compreensão direta das coisas, é sempre baseado numa faculdade específica de discernimento que não é compartilhada por todos os seres humanos. A espontaneidade infantil, a intuição feminina, o palpite de um técnico experiente etc. são formas intuitivas que permitiriam uma compreensão mais ampla do que um saber obtido a partir de rigorosos critérios metodológicos. Dessa ordem de coisas, decorre a segunda característica marcante do irracionalismo: a teoria aristocrática do conhecimento.

Apesar das críticas dos irracionalistas ao elitismo científico que desprezaria outras formas de produção do conhecimento, como o senso comum e as experiências místicas, ao defender a intuição como principal procedimento na captura da essência das coisas, o irracionalismo veda a possibilidade de democratizar totalmente o conhecimento, já que ele seria fruto de uma experiência pessoal e intransferível. É por isso que as pedagogias irracionalistas, que tanto impregnam os currículos contemporâneos, sempre falam em processo de aprendizagem em detrimento do ensino. Aliás, ensinar seria algo ruim, uma manobra autoritária e que não permitiria o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Para compreender devidamente essa relação, voltemos à questão da pseudo-objetividade.

Lukács (1979) afirma que a hipotética objetividade irracionalista se baseia numa epistemologia idealista subjetiva, em que, apesar de reconhecer uma existência independente da consciência, essa mesma existência é interpretada à luz do idealismo. Apesar de conferir primazia ao corpo frente ao espírito, não incorpora verdadeiramente as teses materialistas. O que lhes resta nesse corpo desprovido de matéria, tal como postula o irracionalismo nietzscheano, é o mito. “Desde que abandona o agnosticismo, o idealismo, qualquer que seja, cai na fabricação de mitos, porque está forçado a atribuir às construções puras do espírito um papel de realidade na explicação dos fenômenos reais” (LUKÁCS, *idem,* p.). Essa explicação mítica acaba por tomar o lugar de uma concepção social no esclarecimento do que é a realidade.

Não se trata aqui do mito enquanto um arquétipo de explicação da realidade, tal como no passado. A função social do mito nesse discurso é fundamentalmente ideológica. A vinculação que Lukács faz entre o irracionalismo e o imperialismo poderia sugerir, a princípio, que essa abordagem estaria datada tendo em vista as novas dinâmicas do capital, nesta primeira quadra do século XXI. Nós afirmamos rigorosamente o contrário, pois a globalização intensificou os pressupostos da etapa imperialista. Embora extensa, a passagem a seguir é muito esclarecedora da importância do mito na obstrução do conhecimento sistematizado:

> A situação é completamente diferente quando consideramos a filosofia do período imperialista. Aqui, a construção do espírito, o mito, opõe-se primeiramente ao conhecimento científico; a primeira missão do mito é dissimular e tornar obscuras as consequências sociais das aquisições da ciência. Desde o início desse período da filosofia, a mitificação nietzscheana assume esse papel em relação às descobertas do darwinismo. Na época da filosofia clássica, o mito se apresentava sob o aspecto do próprio conhecimento científico, ao passo que, na filosofia da fase imperialista, representa uma atitude, uma relação com o mundo, que seria, por assim dizer, de uma essência superior à que é acessível ao conhecimento científico e que vai até mesmo condenar a ciência. A função social da ideologia, isto é, dos mitos, é portanto, atualmente a seguinte: sugerir uma concepção do mundo que corresponda à da filosofia do imperialismo, onde quer que a ciência se mostre incapaz de oferecer uma visão de conjunto, e substituir a perspectiva oferecida pela ciência, cada vez que esta contradisser a concepção proposta pela filosofia paradoxal do estágio do imperialismo: a filosofia mantém de um lado a teoria do conhecimento do idealismo subjetivo herdada do agnosticismo, mas, por outro, estamos em presença de uma função completamente nova desse agnosticismo, função que consiste em criar um novo pseudo-objetivismo, franqueando o limite que o separa do mito (LUKÁCS, 1979, p.50)

Esse objetivismo fictício subentende um elemento diferenciado na relação de conhecimento, que é justamente a intuição. É oportuno comentar que a intuição é parte importante da aquisição de conhecimento e não se situa, necessariamente, em uma relação de oposição frente ao pensamento racional e sistematizado. Trazer à luz da consciência uma reflexão latente e até então inconsciente, conhecida também pelo termo *insight,* é o papel da intuição. Não há método, tanto indutivo como dedutivo, bem fundamentado que prescinda da intuição na captura dos nexos causais dos objetos investigados; portanto, a relação entre ela e a reflexão discursiva é de complementaridade e não de antagonismo.

O intuicionismo por sua vez, não apenas aparta a intuição da razão de modo a lhe conferir uma autonomia absurda, como lhe dá a primazia na relação do conhecimento, principalmente na assimilação de verdades abrangentes e sublimes. Isso não é apenas um equívoco metodológico simples, tem consequências educacionais e políticas muito severas. A intuição, imediata e menos abstrata por natureza, não leva diretamente à verdade sobre algo. Esse pensamento que emergiu do inconsciente ainda precisa de uma racionalidade criteriosa para ser validado. Aqui valem duas reflexões: a primeira diz respeito à tal independência da intuição sobre a razão. Se tomarmos como exemplo, a teoria da relatividade, Einstein[1], antes de ter “intuído” algo que viria a revolucionar a física, debruçou-se sobre o assunto longamente, testou hipóteses, verificou dados etc. Ninguém, por mais genial que seja, tira nada do nada.

Esse discurso intuicionista atribui a uma “imaginação criativa” os grandes avanços e realizações no campo da ciência, da filosofia e da arte. Isso corrobora a historiografia

1 Einstein, considerado por muitos o cientista mais brilhante da história, era um adepto do intuicionismo. A ele é atribuída a frase: “A imaginação é mais importante que o conhecimento”.

mais vulgar, segundo a qual a história é feita por grandes homens e com elaborações protoaristotélicas, como a teoria das inteligências múltiplas. Para que democratizar o conhecimento sistematizado se apenas os gênios poderiam haurir o verdadeiro saber diretamente do mundo das ideias? Não é sem propósito que colado a esse discurso vem também uma narrativa de bilionários grandes talentos, quase sempre da informática, que modificaram profundamente esse campo e que nem sequer terminaram o ensino superior.

Mas há também um segundo ponto. O processo da elaboração de um novo conhecimento nada mais é que uma síntese entre o conhecimento genérico produzido pela humanidade e assimilado pelo sujeito e uma dimensão propriamente individual, que poderíamos chamar, sem nenhum prejuízo, de intuição. Como vimos, *ex nihilo nihil fit*, não há como intuir sem a matéria-prima que constitui o pensamento: os conhecimentos. Todavia, nesses tempos de individualismo exacerbado, o indivíduo singular é tomado como a referência máxima de todas as coisas, portanto tudo o que aparece como construção coletiva tem importância abreviada, depreciada, e o que é próprio do indivíduo apresenta-se como genuinamente válido, pertinente e verdadeiro. Logo, a intuição seria mais autêntica e verídica porque é, em última instância, uma expressão da singularidade. Nessa perspectiva epistemológica solipsista que orienta boa parte das pedagogias contemporâneas, espera-se que o aluno tenha *insights* sem que necessariamente adquira conhecimentos profundos da realidade. Um exemplo disso é a incorporação acrítica de clichês do mundo empresarial como o “pensar fora da caixa”. Só se pode transcender as fórmulas e conhecimentos correntes se os mesmos tiverem sido plenamente apropriados pelo indivíduo. Não é sem razão que a referência de intuição para esses discursos irracionalistas nunca é aquela que os vincula ao método científico, mas aquela pautada na experiência religiosa. Duarte (2001), ao analisar as pedagogias de inspiração irracionalista, coloca como um dos seus posicionamentos valorativos a ideia de que as aprendizagens que o indivíduo realiza por conta própria são mais significativas e oportunas, portanto, hierarquicamente superiores, do que as decorrentes do ensino propriamente dito.

A questão do intuicionismo torna-se ainda mais complexa se formos observar a relação da constituição ideológica da burguesia na contemporaneidade. Veja, com o atual nível de desenvolvimento das forças produtivas e a celeridade da introdução de inovações tecnológicas, fica muito difícil analisar a realidade de maneira estática e em termos puramente especulativos. A captura da realidade, de forma minimamente coerente, exige duas condições: um conhecimento que se apresente fundado na materialidade e que leve em consideração a dinamicidade do real. O idealismo subjetivo é a princípio rejeitado por ser muito abstrato. O materialismo deverá substituí-lo. Se unirmos isso à consideração de que a realidade está em movimento, caímos na dialética materialista, o que a ideologia burguesa jamais poderia reconhecer e consentir.

Ora, se há movimento, existe um princípio que confere essa mobilidade. Como vimos, se não podem incorporar as teses idealistas, segundo as quais a ideia é o motor da história,

e também não podem admitir as contradições sociais como propulsoras das mudanças, o que fazer? A resposta irracionalista é abandonar as fórmulas. O termo inclusive dilata-se e deixa de representar simplesmente uma tradição cética em relação à capacidade da razão humana de compreender as coisas para patrocinar que a própria realidade é irracional, aleatória, cuja dinâmica se dá muito mais pela casualidade do que pela causalidade. Isso só pode ser afirmado, como fazem os pós-modernos com grande entusiasmo, negando-se um núcleo de continuidade. Veja, para a dialética a mudança pressupõe, em alguma medida, uma conservação. Aqui não, tudo mudaria tão rápido e com intensidade tal que rigorosamente nada, nem mesmo o próprio sujeito, permaneceria idêntico a si mesmo.

Diante dessa existência fugaz e caótica, qualquer tentativa racional de compreender a realidade estaria fadada, se não ao fracasso, a um resultado tão impreciso, parcial e inconcluso, que seria digna de descrédito. De acordo com o irracionalismo, a realidade não é para ser conhecida mas vivida, sentida. A intuição é, desse modo, a única forma de interação “verdadeira” do sujeito com o mundo “concreto”. O jogo ideológico proporcionado por essa gnosiologia intuicionista permite que a(s) realidade(s) absorvida(s) pela via intuitiva ganhem legitimação, por mais que, tal como afirmou Lukács (1979) sejam de “natureza arbitrária e incontrolável”. À vista disso, em posse dessas “verdades intuídas”, ficam os ideólogos isentos de prestar qualquer satisfação acerca do que defendem, podendo fundamentar e comprovar qualquer arbitrariedade, tal como as inspirações nietzscheana (TAHA, 2007) e heideggeriana (FARIAS, 1988) na composição do ideário nazista.

Os cientistas, cujo escopo é justamente encontrar os nexos causais dos fatos e dos processos, atestariam sua própria incompetência pois, como afirma Lukács (1979), ao tentarem inserir as suas descobertas num modelo racional, provariam que não seriam capazes de mergulhar nessa dimensão superior por intermédio da intuição. Por essa razão, uma das características mais marcantes do irracionalismo é o discurso anticientífico. Se para o positivismo, próprio dos períodos de crescimento econômico e estabilidade política, o discurso ideológico é fundamentalmente cientificista, pois a razão estaria nos conduzindo ao melhor dos mundos possíveis, nos momentos de crise, é também a razão, e seus produtos, os grandes responsáveis, agora pela tragédia que se impõe. A crise estrutural do capital proporcionou ao irracionalismo contemporâneo tamanho poder de difusão e persuasão que qualquer produção artística, filosófica e até mesmo científica (sobretudo nas humanidades) deve fazer, em alguma medida, concessões onto-epistemológicas a essa tradição se quiser ter reconhecimento em seu respectivo campo de atuação. Isso nos levou a uma situação no mínimo curiosa: quanto mais ciência é produzida menos validade ela parece ter. Mesmo contribuições consagradas da cientificidade moderna são postas em equivalência com doutrinas pré-modernas como criacionismo e o terraplanismo, que encontram nesse relativismo e nesse cenário pessimista campo fértil para renascer.

O descrédito da filosofia e das ciências é a imagem mais nítida da própria depreciação do conhecimento sistematizado nos dias atuais. A filosofia, enquanto crítica da

concepção de mundo, fica muito prejudicada quando se tenta a qualquer custo preservar um sistema social cujas contradições são tão ostensivas. Não é sem razão que a burguesia não conseguiu, depois de 1848, produzir nenhum movimento verdadeiramente progressista (NETTO, 1978). Abandonar a historicidade fez da filosofia contemporânea um discurso medíocre que necessita apelar para conceitos oriundos e consagrados das ciências duras mesclados a uma sofística erudição para ter alguma aceitabilidade. Claro que essa transposição de conceitos absolutamente fora de contexto beira o estrambólico, tal como Sokal e Bricmont (1999) demonstraram de forma perspicaz.

As ciências, de acordo com esse padrão, são apenas mais um discurso entre tantos outros sobre a realidade e seus fenômenos. Se no positivismo e adjacências, o adjetivo "científico" indica rigor metodológico, neutralidade e objetividade, conferindo à coisa qualificada uma posição de destaque tal que a legitima instantaneamente, no seu simétrico oposto, o irracionalismo, a ciência é um resquício da razão moderna, responsável por boa parte dos males que a assolam. A pretensão à uma verdade objetiva e universal é de longe o ponto mais criticado. Em vez disso, os pós-modernos advogam em defesa de uma visão empírico-utilitária; empírica porque não transcende a percepção imediata da coisa ou do tema observados, e utilitária posto que o que se nos apresenta ao primeiro olhar é justamente o uso que fazemos da matéria notada.

Várias teorias contemporâneas, inspiradas pela epistemologia pós-moderna, têm sugerido não mais a distinção entre essência e fenômeno (SANTOS, 2000); o que importaria e comandaria a pesquisa é precisamente o olhar do próprio sujeito e não o objeto. Com toda a ênfase conferida ao indivíduo singular fica impossibilitada uma verdade objetiva e universal, restando apenas "verdades" individuais. É nesse cenário nada alentador que o termo "pós-verdade" faz seu *debut* acadêmico. Considerada a palavra do ano em 2016 pela Oxford[2], esse neologismo indica que, diante dos acontecimentos, os fatos dispõem de menor capacidade de influir na constituição da opinião pública se comparados aos pré-conceitos e aos sentimentos pessoais. Isso tem uma influência que não pode ser subestimada nas lutas concretas pelo currículo escolar. Quando Dermeval Saviani (2012) defende a imprescindibilidade dos conhecimentos historicamente sistematizados, nas artes, filosofia e ciências, ele afirma que esses saberes são fundamentais por se constituírem no verdadeiro patrimônio intelectual da humanidade. A escola, portanto, deveria democratizá-los fazendo com que todos pudessem ter as condições de acessá-los independentemente de sua inserção futura no mercado de trabalho. Mas quando a ciência se torna meramente um discurso entre tantos outros, como defender a importância de seu ensino e como defender a relevância da própria instituição escolar ou, por extensão, da própria universidade? Esse complicador ideológico acaba por autorizar a implementação de políticas antidemocráticas na educação formal.

2 Disponível em:https://g1.globo.com/educacao/noticia/pos-verdade-e-eleita-a-palavra-do-ano-pelo-dicionario-oxford.ghtml <acesso em 13/07/2020 às 09:47>

O negacionismo é outro exemplo de como o irracionalismo pode prejudicar a educação escolar. Lembremos, a escola enquanto *locus* da disseminação do conhecimento socialmente relevante, deve proporcionar a oportunidade de os alunos virem a duvidar, inclusive das verdades mais fundamentais. Essa postura cética serve para que os estudantes possam analisar a realidade de maneira crítica, não aceitando a princípio nenhum discurso de autoridade. Todavia, na escola, esse momento de negação não é o único; é sucedido por uma síntese própria na construção do conhecimento, em que se demonstra objetivamente o valor das teorias. Na perspectiva dialética, a negação é o momento mais abstrato e, por isso, exige por parte de quem a exerce, um domínio teórico razoável que se traduz na plena utilização da capacidade racional. Já no palavrório irracionalista, a negação é um sentimento, e como a intuição substitui a razão, ela valeria por si só, prescindindo da verdade enquanto correspondência do pensamento com a realidade.

Apesar disso, para poder dar respostas diante dos dilemas e ser efetivo enquanto norteador das práxis políticas dos sujeitos, o discurso ideológico irracionalista necessita de uma objetividade, ou um simulacro dela. Essa pseudo-objetividade pautada na percepção mais imediata da realidade seria suficiente para atestar a veracidade de um fato. A atitude do negacionismo científico, que se nutre desse relativismo gnosiológico, tem escopo político muito bem definido e, não sem razão, é apadrinhada com tanto entusiasmo pela extrema-direita. Toda vez que pesquisas concluem que a atual forma de produção e distribuição do conteúdo material da riqueza social concorre para a destruição do meio ambiente e para a intensificação das mazelas sociais, estariam os pesquisadores num conluio maléfico esquerdista para dominação global.

As questões de ordem ontológica, ou seja, que dizem respeito ao ser, vertem-se em problemáticas antropológicas. O lucro, por exemplo, deixa de ser uma questão de determinações estruturais que encontram sua gênese e dinâmica na forma da produção e distribuição da riqueza, para converter-se em abstratos impulsos irracionais e individuais pela sua apropriação privada. Esse subjetivismo desloca a análise do plano das ciências sociais para a psicologia e assim a crise do capitalismo acaba por transformar-se em uma crise da subjetividade. Nesse entendimento, a crise financeira é uma crise de desconfiança dos investidores, a crise política é uma crise de deslegitimação e a crise educacional é uma crise de incompatibilidade entre uma didática ultrapassada adotada por professores e as novas gerações acostumadas com novas abordagens e métodos tecnológicos.

Embora esses efeitos possam realmente acontecer e condicionar as ações dos indivíduos, elas não guardam as causas em si mesmas. O subjetivismo é portanto essa doutrina que reduz o real às sensações, representações, ideias ou atos individuais. Conforme admitem Japiassu e Marcondes (2006, p. 260), nesse viés, o processo da consciência em atingir a objetividade é uma tarefa absolutamente inexequível. Além disso, é muito mais fácil culpabilizar indivíduos e grupos pelos problemas atuais e não os processos objetivos condicionados pela forma do trabalho. Ora, se as grandes questões de nosso tempo são

assuntos de ordem subjetiva, para resolvê-los bastaria apelar às emoções dos indivíduos. A forma de resolução desses temas evidencia o caráter idealista desse suposto materialismo.

Além de ficar muito difícil elaborar alguma teoria consistente da história, já que esta se resumiria apenas a uma somatória de fatos fortuitos, é preciso salientar que esse subjetivismo tem como pano de fundo uma atitude romântica, pois ao criticar a razão e seus produtos enaltecendo a intuição, o sentimento e a vontade, nega a possibilidade de o mundo moderno e seus valores serem mais adiantados do que nas formas societais pregressas. Nesse sentido, a interpretação da história enquanto desenvolvimento do espírito humano seria uma postura etnocêntrica, que privilegiaria uma narrativa europeia em detrimento das culturas de outras localidades. É como se, diante disso, só houvesse duas alternativas: ou encampar o relativismo cultural ou o etnocentrismo. A compreensão dialética permite a compreensão da cultura enquanto expressão das relações sociais vigentes e não tomada como algo que determina a si mesma; portanto, essa investigação admite o desenvolvimento histórico sem fetichizar os valores e normas de um povo ou grupo étnico.

A educação nos moldes do irracionalismo moderno é também marcada pelo romantismo exacerbado. É interessante notar que justo na educação, pela sua natureza de devir, o discurso irracionalista não pode se render ao pessimismo habitual. Substitui o pessimismo por uma crítica à autoridade, valorizando o sentimento e a autoeducação. Mas é o primado da infância sua característica mais decisiva. Se na abordagem do racionalismo iluminista a criança é um adulto em potencial, um indivíduo incompleto que a partir da aquisição de conhecimentos e valores acaba por se aperfeiçoar, no entendimento romântico a referência deixa de ser o adulto e torna-se a criança, inclusive para os próprios adultos. Essa atitude de idealizar a infância é observada com grande frequência e entusiasmo inclusive em muitos pensadores em educação nos dias atuais, da qual Rubem Alves (2002) talvez seja o maior expoente brasileiro.

O primeiro esboço desse entendimento em educação tem origem em *Emílio* de Rousseau (1995). Nessa obra, o filósofo genebrino, inspirado pelo jusnaturalismo e pelo naturalismo, deixa claro que os instintos e juízos naturais próprios ao indivíduo são mais dignos de confiabilidade do que as experiências e conhecimentos adquiridos com os outros, sobretudo pelos mais velhos. Para Rousseau, diversamente dos liberais de seu tempo, a natureza do ser humano é boa, a degradação moral que tanto atenta contra a dignidade do ser humano tem origem na sociedade. Às vésperas da Revolução Francesa fazia sentido que Rousseau criticasse as concepções correntes que postulavam uma formação (ação de dar forma) por meio da inculcação de formas de pensar, agir e sentir vigentes segundo valores de um modelo social que estava em seu ocaso.

É preciso destacar aqui que a inversão operada na modernidade, deslocando o conhecimento de um plano ontológico para um plano gnosiológico, centrado no indivíduo singular, realmente era muito mais compatível, do ponto de vista epistemológico, com as

pedagogias renovadas e/ou não-diretivas. Esse atraso secular das teorias educacionais em acompanhar essa nova orientação no que diz respeito ao conhecimento, deve-se a alguns fatores, entre eles o poder simbólico da Igreja, cujo modelo educativo exigia rigidez doutrinária, a preocupação tardia da educação universal enquanto problema filosófico e, por último, a desconfiança da burguesia, já no período da decadência ideológica, nos métodos ativos. Era mais “seguro” transmitir certos conhecimentos e valores via educação tradicional do que correr o risco de deixar a criança desenvolver-se “livremente”.

Se na relação do conhecimento, o foco deixou de ser o objeto e passou a ser o sujeito cognoscente, no plano pedagógico, para manter-se alguma coerência, deve-se conferir a centralidade àquele que vai conhecer, ou seja, ao estudante. Se na vertente tradicional de matriz religiosa ou laica, há uma preocupação demasiada com o objeto do conhecimento, isto é, o conteúdo, aqui a relação se inverte. O primado do estudante possibilitou o surgimento de duas tendências pedagógicas muito próximas, que Luckesi (1991) chamará de tendência liberal renovada progressivista e a tendência liberal renovada não-diretiva. O resgate desse debate é importante para constatarmos que hoje não há rigorosamente nada de novo no *front* dos enfrentamentos teóricos em educação. A fim de compreender esse tema, abordaremos ponto a ponto os aspectos de ambas as tendências contrapondo-as à vertente tradicional, alvo de suas críticas.

Comecemos pela função social da escola. Para a tendência tradicional, o papel da escola é preparar novas gerações para assumir papeis sociais. Para tal, o processo de ensino deve desenvolver nas crianças e jovens conhecimentos e valores, sendo igual para todos, a despeito das diferenças individuais. A exclusão é vista como falta de esforço ou de talento. A tendência renovada progressivista advoga que a instituição escolar tenha como finalidade precípua “adequar as necessidades individuais ao meio social” (LUCKESI, 1991, p.57). Essa afirmação nos permite compreender o grande papel que o cotidiano adquire nas pedagogias que nascem a partir dessa matriz. A escola deve proporcionar as experiências necessárias para que o aluno venha a educar-se, sendo o professor um mediador do processo. O fracasso escolar, antes culpa do aluno, transforma-se em responsabilidade do professor que não conseguiu elaborar estratégias de aprendizagens eficazes.

A tendência não-diretiva, não faz nada mais do que elevar esses pressupostos à enésima potência, pois se o que é importa é o desenvolvimento que se dá no interior do indivíduo, a escola deve no máximo disponibilizar os meios necessários a isso, minorando o papel do ensino e, portanto, do professor, da matéria, dos livros etc., conferindo ênfase ao desenvolvimento de atitudes. Isso posto, a instituição escolar passa a distanciar-se de grandes discussões sociais e, num assalto à lógica[3], transforma essas amplas problemáticas em questões psicológicas. É como se a pobreza, cujas inúmeras implicações

3 A totalidade é sempre maior que a soma das partes, pois subentende também as relações que as partes guardam entre si. Desse modo, a sociedade não é a mera justaposição de indivíduos, de modo que seus problemas não podem ser resolvidos alterando apenas cada indivíduo singular separadamente.

atrapalham o aprendizado dos alunos, fosse passível de ser solucionada terapeuticamente, individualmente. O papel do professor é ainda mais apequenado, de forma que se torna quase prescindível.

Da mesma forma que a função social da escola, uma breve análise sobre os conteúdos escolares permite-nos apreender a quem a disseminação dessas orientações educativas interessa, ou seja, sua vocação ideológica. Para o ensino tradicional, o foco é sobre o conteúdo, formado por conhecimentos e valores consagrados. Frequentemente taxada de enciclopedista e apartada da realidade por críticos dessa linha, os tradicionalistas afirmam a necessidade de reproduzir às gerações vindouras os conhecimentos e valores reputados como verdadeiros e válidos para todos. É justamente esse último ponto o motivo maior de controvérsia. Seus críticos partem desse universalismo para alegar que essa perspectiva ignora as diferentes realidades sociais. Embora isso seja incontestável, o que mais importa no processo de ensino-aprendizagem não é exatamente o ponto de partida, mas o ponto de chegada em comum. Apesar desse pressuposto permitir conclusões progressistas, como a defesa da necessidade de que todos, independentemente de suas classes, tenham acesso aos conteúdos historicamente sistematizados, essa abordagem foi historicamente vinculada ao conservadorismo religioso, pela força e alcance de suas instituições educacionais.

Tanto na abordagem renovada progressivista como na não-diretiva, o conhecimento não pode ser ensinado, ele é construído individualmente. As crianças e jovens, ao se depararem com situações-problema e desafios cognitivos postos pelos mediadores, devem buscar resolvê-los gerenciando e mobilizando os recursos necessários, tanto intelectivos como materiais. Por essa razão, os currículos norteados por essas tendências são esvaziados de conteúdos, pois conferem primazia aos processos cognitivos e atitudes aprendidas na prática, tal como expresso no lema “aprender a aprender”. Ambas as abordagens ganharam respaldo do “mundo do trabalho” devido à suposta capacidade de preparar os sujeitos para se adaptarem a novas tarefas de maneira célere, além de fazê-los tomar a iniciativa para isso, eficácia essa absolutamente questionável do ponto de vista científico.

Por fim, a questão do método. No ensino tradicional, a figura máxima é o professor, cuja autoridade advém do domínio dos conhecimentos sobre aquilo que ensina. O método é focado no ensino, isto é, na transmissão dos conhecimentos daquele que sabe para aqueles que ainda não sabem, normalmente por meio de exposição oral e demonstração. Todos os estudantes devem acompanhar a mesma aula e o bom resultado fica atrelado ao fato de conseguirem acompanhar o raciocínio do expositor. A relação de obediência hierárquica é fundamental para o sucesso desse tipo de proposta. Essa metodologia expositiva é alvo frequente das críticas de outras tendências, pois associam a autoridade do professor ao fenômeno político de autoritarismo. Voltaremos a isso a seguir.

Seja para a tendência renovada progressivista como para a não-diretiva, o método

é a peça-chave da propaganda das pedagogias irracionalistas que dela emergem. Em ambas está presente a ideia de "aprender fazendo", seja uma experiência, a solução de problemas, projetos, sempre algo de natureza prática e experimental, e o mais importante: que a iniciativa parta do aluno. Para o bom andamento das atividades, a obediência hierárquica tradicional é substituída pelo companheirismo, pela solidariedade que nasceria organicamente, a partir da necessidade coletiva de se resolver os trabalhos em grupo. O professor atuaria como um facilitador do processo, cujas intervenções se limitam a conseguir motivar os alunos e permitir a manifestação de todos. Vendidos com rótulos de progressismo, esses métodos sugerem que são mais apropriados por duas questões complementares. Primeiro, em razão das inovações tecnológicas que exigiriam maior iniciativa, flexibilidade, colaboração entre participantes e tomadas rápidas de decisões. Como nos discursos contemporâneos, a implementação de tecnologias digitais mudaria substantivamente a natureza das relações sociais, tornando necessário um novo modelo educativo, mais adequado a esse novo cenário. Quando a tecnologia e a inovação tornam-se critérios de validação em si mesmos, tudo o que é tradicional é visto como arcaico, portanto sua substituição integral é improtelável.

Somado a isso, esse verniz aparentemente vanguardista propalado pelas metodologias ativas sugere que essa abordagem está mais em consonância com a construção de uma sociedade plural, transparente, sustentável e inclusiva. Aqui há uma inversão típica das proposições idealistas: achar que a ideia produz a sociedade. Em termos pedagógicos, isso se traduz pela cândida noção de que nossa sociedade é autoritária, injusta, desigual, excludente e corrupta porque em nossas escolas os alunos não experienciaram verdadeiramente os dispositivos democráticos. O idealismo dessas proposições, que aliás não tem nada de novo, haja vista que o movimento escolanovista na passagem para o século XX já fazia disso a pedra de toque de suas teorizações, a cada geração é reverdecido pela crítica às instituições típicas de momentos de crise.

Tudo o que o discurso consegue é legitimar a precarização da profissão docente, afinal, não sendo o professor a figura importante que domina um conteúdo e um método de ensino, mas apenas o mediador numa relação em que o estudante constrói sozinho o próprio conhecimento que tem da realidade, não precisa ele mesmo de uma formação sólida, erudita, crítica e que, portanto, exige tempo (o que faria aumentar o valor da aula). Para implementar com "êxito" alguns métodos, o professor necessita de alguns conhecimentos muito superficiais sobre psicologia e didática, o que o aproxima muito mais de uma ocupação de natureza técnica do que teórica, pois desconhece os fundamentos ontológicos, epistemológicos e políticos daquilo que ensina.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Estruturalismo e miséria da razão***.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p.35-40, 2001.

FARIAS, Victor. *Heidegger e o nazismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2, ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação***.** São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, György. *Existencialismo* ou Marxismo? São Paulo: Livraria Editora,*1979.*

LUKÁCS, György. *El assalto a la razón*. Buenos Aires: Editora Grijalbo, 1983*.*

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. *Livro I: O processo de produção do capital*. São Paulo, Boitempo, 2015.

MATTOSINHO, Lucas Sá. *Formação x Informação: A ideologia da Sociedade do Conhecimento e suas consequências no Ensino Público Paulista*. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – FAAC, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Bauru, 2017.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo. *Lukács e a crítica da filosofia burguesa***.** Lisboa: Seara Nova, 1978.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: Vol. I: *Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. *Imposturas intelectuais*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TAHA, Abir. *Nietzsche, o profeta do nazismo.* São Paulo: Madras, 2007.

CAPÍTULO 6

DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO EDUCATIVO DIGITAL PARA DIFUNDIR INFORMAÇÕES SOBRE OS MODOS DE VIDA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 01/06/2022

Rodrigo Ribeiro dos Santos

Patrícia Carla da Hora Correia

Luciana Pereira da Conceição Ribeiro

Gilvânia Santos de Miranda da Costa

Daniely Conceição Souza Rocha

Noemi da Silva Calmon Santana

Renivaldo da Paz Aleluia

Valtervan Santos de Oliveira

Deysiene Cruz Silva

Maria Emília de Castro Urpia

RESUMO: Efetivar os pressupostos da educação inclusiva, nos planejamentos pedagógicos, ainda é um desafio para os professores na contemporaneidade. É possível constatar que houve avanços significativos no tocante às propostas inclusivistas; no entanto, ainda identificamos barreiras e contradições que precisam ser superadas no âmbito escolar. Pesquisas emergem, no campo acadêmico-científico, demonstrando que uma das dificuldades apresentadas pelos educadores para trabalhar com os estudantes com deficiência consiste na falta de informações sobre os mesmos.Logo, torna-se pertinente desenvolver estratégias e recursos de aprendizagem que auxiliem o professor a conhecer melhor as especificidades destes indivíduos. Neste contexto, os jogos, concebidos como artefato cultural potencialmente lúdico, podem ser um importante recurso de apropriação e difusão de conhecimentos. Assim, o objetivo desta pesquisa é relatar uma experiência de desenvolvimento e avaliação de um jogo digital em forma de quiz. O jogo-quiz “Compreender para Incluir” surge da necessidade de difundir informações pertinentes sobre a cultura e os modos de vida das pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva). O jogo foi desenvolvido com base em um Quiz. Um tipo de jogo que envolve desafios por meio de perguntas. Após o seu desenvolvimento, o jogo foi submetido à avaliação por professores que lecionam na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Os resultados apontam que, no geral, o jogo foi bem avaliado pelos professores. Em destaque para os aspectos visuais (interface gráfica), sendo este muito bem avaliado. Alguns elementos funcionais do jogo, tais como botões, transições entre as telas, animações e recursos sonoros, poderiam ser modificados para proporcionar uma melhor experiência com o jogo. Acolhemos as observações e implementamos as sugestões dos professores no jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Educativos Digitais; Quiz; Professores.

ABSTRACT: Making the assumptions of inclusive education effective in pedagogical plans is still a challenge for teachers in contemporary times. It is possible to verify that there have been significant advances in terms of inclusivist

proposals; however, we still identify barriers and contradictions that need to be overcome in the school environment. Research emerges in the academic-scientific field, demonstrating that one of the difficulties presented by educators to work with students with disabilities is the lack of information about them. to better understand the specificities of these individuals. In this context, games, conceived as a potentially playful cultural artifact, can be an important resource for the appropriation and dissemination of knowledge. Thus, the objective of this research is to report an experience of development and evaluation of a digital game in the form of a quiz. The quiz game “Understand to Include” arises from the need to disseminate relevant information about the culture and ways of life of people with disabilities (physical, intellectual, visual, auditory). The game was developed based on a Quiz. A type of game that involves challenges through questions. After its development, the game was submitted to evaluation by teachers who teach in the Municipal Public Education Network of Salvador. The results indicate that, in general, the game was well evaluated by the teachers. Emphasis on the visual aspects (graphic interface), which is very well evaluated. Some functional elements of the game, such as buttons, transitions between screens, animations and sound resources, could be modified to provide a better experience with the game. We welcome the observations and implement the teachers' suggestions in the game.
KEYWORDS: Digital Educational Games; Quiz; Teachers.

INTRODUÇÃO

Efetivar os pressupostos da educação inclusiva nos planejamentos pedagógicos ainda é um desafio para uma parte dos professores na contemporaneidade. Desde a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), quando se estabeleceu os princípios e alicerces da educação inclusiva, é possível constatar que houve avanços significativos no tocante às propostas inclusivistas; no entanto, ainda identificamos barreiras e contradições que precisam ser superadas no âmbito escolar. Uma destas barreiras consiste no desconhecimento por parte da comunidade escolar, em especial os professores, sobre a cultura e os modos de vida das pessoas com deficiência. Pensar a prática pedagógica a partir da trajetória de vida dos estudantes é uma das premissas básicas para se operacionalizar uma ação pedagógica inclusiva e com sentido e significado.

O paradigma da educação inclusiva perpassa por uma rede complexa de ações que envolve, apoio político, apoio familiar, parcerias intersetoriais, recursos financeiros, formação de professores, desenvolvimento de recursos pedagógicos, Tecnologias Assistivas, entre outras. Tem como propósito fundamental questionar os modelos educacionais vigentes e propor ações em prol de uma escola para todos. Onde todos possam se tenham as mesmas oportunidades educacionais. Nesse contexto, as pessoas com deficiência se beneficiam dessas propostas, pois, por muitos anos, a escola foi concebida como um espaço onde apenas aqueles ditos como “normais” tinham o direito de frequentá-la.

Com essa mudança de paradigma educacional, desencadeou-se um aumento significativo na matrícula de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola regular, nas

diversas modalidades e segmentos, demandando do educador um novo fazer pedagógico. Assim, o educador, enquanto sujeito da práxis pedagógica, deverá criar condições para que o educando, independente de sua etnia, gênero, situação socioeconômica ou deficiência aprenda e se desenvolva. Para isso, ele deverá também ficar atento a todas as estratégias metodológicas e didáticas necessárias, buscando a todo tempo pensar sua práxis pedagógica a partir da trajetória e os modos de vida destes indivíduos.

Pesquisas emergem no campo acadêmico-científico demonstrando que uma das dificuldades apresentadas pelos educadores para trabalhar com os estudantes com deficiência consiste na falta de informações sobre os mesmos. Vale salientar que tal fato gera nos educadores um mal-estar e sentimentos de incapacidade (COSTA, ANICETO, AGUIAR, 2018; BARBOSA, SOUZA, 2010). Logo, torna-se pertinente desenvolver estratégias e recursos de aprendizagem que auxiliem o professor a conhecer melhor as especificidades destes indivíduos. Neste sentido, os jogos educativos digitais, concebidos como artefato cultural potencialmente lúdico, podem ser um importante recurso de apropriação e difusão de conhecimentos.

Os jogos educativos digitais têm como particularidade a utilização das mídias digitais em sua interface. E possível afirmar que estes jogos, quando utilizados com intencionalidade e criticidade, revela-se como um importante recurso pedagógico nos processos de aprendizagem, pois tem o potencial para motivar crianças, jovens e adultos para o aprendizado. O que diferencia um jogo educativo dos outros jogos é seu foco em um resultado de aprendizado específico; isto é, são jogos que têm como objetivo principal educar, facilitar a aquisição de conhecimentos e como secundário entreter.

Diante do exposto, essa pesquisa tem como objetivo relatar uma experiência de desenvolvimento e avaliação de um jogo educativo digital em forma de quiz. O jogo-quiz "Compreender para Incluir" surge da necessidade de difundir informações pertinentes sobre a cultura e os modos de vida das pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva). Pensado, sobretudo, para auxiliar educadores a compreenderem melhor as pessoas com deficiência a partir de sua vida cotidiana. Partimos do pressuposto de que quanto mais se conhece a respeito de aspectos do cotidiano das pessoas com deficiência, mais possibilidades estas pessoas terão de interagir e participar ativamente da vida em sociedade. Em linhas gerais, o jogo tem como propósito fomentar práticas sociais inclusivas, com vistas a superar a inclusão retórica que vem sendo praticada na escola.

O artigo é composto das seguintes seções: introdução, metodologia, fundamentação teórica e considerações finais. Na introdução, é apresentado o tema, os objetivos, a justificativa e uma problemática em torno do assunto em questão. Na metodologia, são descritos os procedimentos realizados no desenvolvimento do jogo, No item resultados e discussões, é apresentado o resultado da avaliação do jogo por parte dos professores que interagiram com o jogo, bem como uma análise dessas avaliações com base nas produções acadêmicas que dialogam com a temática desta investigação. As considerações

finais é a parte final do artigo, na qual são apresentadas as conclusões alcançadas com a pesquisa, destacando as principais considerações decorrentes da análise dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Historicamente, no ocidente, o conceito e a potencialidade dos jogos vem sendo objeto de estudo desde o século IV a.C. Heráclito, filósofo da Antiguidade pré-socrática, foi um dos primeiros estudiosos a analisar e identificar que nos jogos há um elemento de tensão baseando-se no conflito (Ágon) das partes que o compõe (PETRY, 2017). O filósofo Platão associava o jogo a uma prática prazerosa e significativa. Defendia, inclusive, que os jogos poderiam ser utilizados como mediadores na aprendizagem e como elemento que favorece a assimilação de conteúdos por meio de atividades lúdicas (LIMA, 2018).

Diversos pesquisadores do campo da Filosofia, da Sociologia, da Etiologia e da Antropologia concordam com a premissa de que os jogos consistem em atividades que propiciam momentos de entusiasmo e alegria. Por esse motivo, são essenciais na aridez da caminhada humana (ANTUNES, 2014). Além do mais, os jogos permitem criar experiências onde é possível assimilar conteúdos culturais, desenvolver habilidades motoras, e fomentar valores e normas consideradas como positivas para convivência em sociedade (BEDOIA, 1990).

Compreende-se os jogos como um artefato cultural humano, permeado de regras e envolvendo um ou mais jogadores. Para Tavares (2021, p.77), “eles permitem a expressão de ideias que fomentam o desenvolvimento mental e físico, isto é, a aquisição e o aprimoramento de diversas habilidades e características”. Dentre as tipologias de jogos existentes, figuram os jogos educativos digitais como um importante recurso pedagógico de apropriação do conhecimento.

O jogo educativo desempenha um papel de grande relevância nos processos de ensino-aprendizagem. Sua utilização de forma adequando potencializa a exploração e a construção do conhecimento por conta de uma motivação interna típica despertada pelo lúdico (KISHIMOTO, 2017). Com base na concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano proposto Vygotsky (1994), os jogos podem ser concebidos como mediações instrumentais para a constituição do indivíduo, como sujeito dos seus processos, a partir da potencialização da sua interação social no mundo.

Outro aspecto pertinente a se destacar em ralação aos jogos educativos é sua capacidade em despertar o interesse pela aprendizagem. Silva, Pines e Júnior (2020, p.30) concebem o jogo com um “[. . .] ambiente propício às novas possibilidades de aprendizagem por intermédio do lúdico (prazer na ação de jogar)”. Entende-se aprendizagem aqui como uma ação que permite ao indivíduo apropria-se do que Freire (1996) chama de “objeto cognoscíveis”. Nessa lógica, é por meio da aprendizagem que os indivíduos interagem com seu meio sociocultural e incorporam os elementos nele existentes como sistemas

simbólicos de sua subjetividade. E os jogos, nesse processo, pode ser um importante recurso facilitador da aprendizagem.

Importa destacar que os jogos digitais emergem como um recurso que desperta o interesse e fazem parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos. Engana-se quem pensa que apenas as crianças e os jovens interessam-se por estes artefatos culturais. Segundo Alves, Rios e Calbo (2013), o que faz os jogos digitais mobilizar e despertar o interesse de diferentes segmentos geracionais na contemporaneidade são suas características interativas, sua capacidade imersiva e interconectiva. Tais aspectos aqui citados permitem aos jogadores emergirem em experiências lúdicas e prazerosas. Sem deixar de mencionar o aspecto formativo que estas experiências possibilitam.

Ainda sobre as potencialidades presentes nos jogos educativos digitais e sua relação com à aprendizagem, Pereira e Guizo (2017, p.272) afirmam que "os jogos digitais (ou *games*) estão se constituindo cada vez mais como tecnologia promissora para situações de aprendizagem ou tratamento clínico.

As formas tradicionais de assimilação de conhecimentos, na qual os indivíduos que aprendem assumem uma posição passiva e pouco atuante, já se mostraram ineficazes. São ineficazes porque a construção do conhecimento se dá por meio de uma relação dialógica, que pode ser mediada por pessoas, processos ou recursos pedagógicos que favoreçam à aprendizagem. Assim, entendemos que os jogos educativos digitais podem cumprir o papel de recurso pedagógico que favorece a aquisição de conhecimentos em experiências potencialmente lúdicas.

Referimo-nos aos jogos como um recurso potencialmente lúdico, visto que, concordamos com Luckesi (2005) quando ele afirma que a ludicidade é um estado interno do sujeito que vivencia uma experiência de forma plena. Segundo ele, a ludicidade não está diretamente relacionada a jogos e brincadeiras e sim, relacionada à atitude interna do indivíduo que experimenta uma experiência de integração entre seu sentir, seu pensar e seu fazer. Portanto, a ludicidade não está em um objeto como em um jogo, ela está na experiência que se estabelece na interação entre este recurso e o indivíduo.

O jogo desta pesquisa foi desenvolvido com base em um Quiz. Um tipo de jogo que envolve desafios por meio de perguntas. Muito utilizado como recurso pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem para consolidar conhecimentos e revisar conteúdo. De acordo com Martins, Macedo e Silveira (2021, p.107), os quizzes são importantes recurso pedagógico que pode ser aplicado em diferentes contextos educacionais. Uma de suas características principais é contribuir para fixação de conteúdos e conceitos de forma prazerosa e lúdica.

DELINEAMENTO METODOLÓGICA DO JOGO

Para *interface* gráfica, utilizamos a plataforma Canva®. O Canva® é uma plataforma

de design gráfico que oferece o suporte para criar recursos visuais para as mídias sociais, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos. Está disponível online e em dispositivos móveis – recorremos a versão online e gratuita para professores, que oferece todos os benefícios dos recursos premium. Integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Além do mais, ela é direcionada ao usuário comum, que não possui conhecimentos aprofundados em design gráfico, salienta Perez (2013). Entende-se *interface* como a zona de comunicação em que o usuário interage com um determinado objeto, no caso desta pesquisa, o objeto em questão é um jogo (THISSEN, 2004).

Após criar a *interface* gráfica, partimos para inserção dos recursos de interatividade do jogo, como links, animações, efeitos, botões de ação e transições entre as telas. Para isso, foi utilizado o aplicativo PowerPoint®, versão 2019. (Figura 1), incluído no pacote Office da Microsoft®.

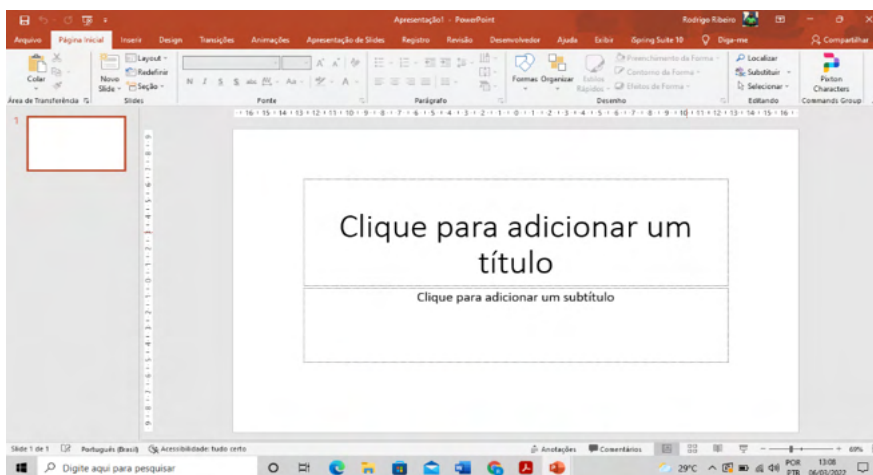



Figura 1: Tela inicial do Microsoft PowerPoint

Este aplicativo é muito utilizado em seminários, conferências e palestras para exibição de slides. Devido aos seus inúmeros recursos multimídias presentes, é possível inserir nas apresentações sons, imagens, efeitos especiais, animações, vídeos, entre outros elementos. Tais recursos possibilitam desenvolver diversas atividades pedagógicas, inclusive jogos educativos, embora sua finalidade não seja prioritariamente esta. Destacam-se aqui algumas pesquisas publicadas que utilizaram este aplicativo para desenvolver jogos educativos e atividades gamificadas (BARROS-SOUZA *et al.*, 2020; CRISÓTOMO *et al.*, 2020; FILHO, 2016; SANTOS, OLIVEIRA, 2020).

A música de fundo utilizada na execução do jogo, bem como os efeitos sonoros foram baixados da Biblioteca de Áudio do YouTube®. Tanto as músicas quanto os efeitos sonoros da Biblioteca não possuem restrições de direitos autorais. São recursos exclusivos

do YouTube Studio®.

Na tela inicial do jogo (Figura 2), existe um botão “INICIAR” que quando acionado dá acesso à uma tela com as instruções iniciais (Figura 3). Nessa tela são passadas informações importantes para os jogadores; isto é: registrar a quantidade de questões acertadas com o propósito de no final do jogo definir sua classificação, que revelará, o nível de conhecimento que o jogador tem sobre os temas abordados no jogo.

Figura 2: Tela inicial do jogo.

Figura 3: Tela com as instruções iniciais do jogo

Na tela de instruções (Figura 4), o jogador tem duas opções: retornar para tela inicial clicando no botão “VOLTAR”, ou avançar para tela seguinte clicando no botão “AVANÇAR”. Fazendo isso será exibida a primeira questão (Figura 4). Em todas as questões apresentadas, como na questão 1, se o jogador entender que esta é verdadeira, ele clica no botão “VERDADEIRO”, caso contrário, ele pode clicar no botão “FALSO”. Escolhendo uma das opções, ele poderá ser direcionado para duas telas distintas: uma informando que ele acertou, com algumas informações adicionais sobre a questão respondida, ou poderá ser direcionado para outra tela, informando que ele errou a questão, como se observa na Figura 5 e 6, respectivamente.

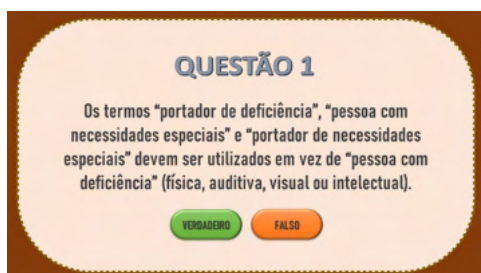



Figura 4: Tela com a primeira questão.

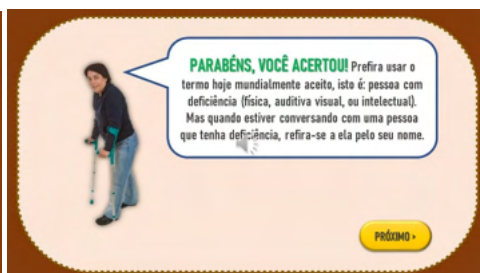



Figura 5: Tela informando que o jogador acertou.

Figura 6: Tela informando que o jogador errou.

Em ambas as telas (tela de acerto ou tela de erro), existe o botão “PRÓXIMO”, no qual quando acionado leva o jogador para a próxima questão. Esse mesmo fluxo (Imagem 1) se aplica às outras questões, ou seja: 1) o jogador depara-se com uma questão; 2) o jogador responde esta questão como verdadeira ou falsa; 3) caso o jogador acerte a questão, ele será direcionado a uma tela com um retorno positivo; (4) caso contrário, será direcionado a uma outra tela informando que ele errou e um retorno negativo. Importa destacar que em ambas as telas (acerto ou erro) há informações para tanto referentes ao porquê que o jogador errou, e assim o erro seja concebido como um processo de aprendizagem, como se observa nas Figura 7 e 8 e 9.

Imagem 1: Fluxo do jogo.

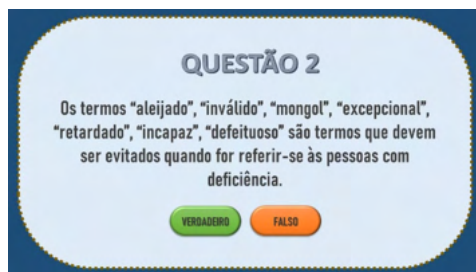



Figura 7: Tela com a segunda questão.

Figura 8: Tela informando que o jogador acertou.

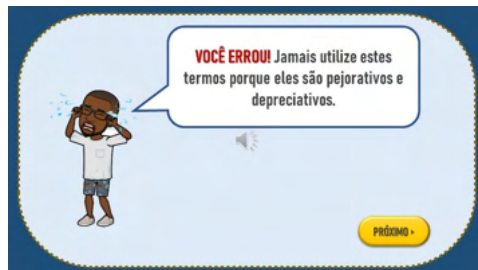



Figura 9: Tela informando que o jogador errou.

Ao finalizar o jogo-quiz, o jogador depara-se com três telas. A primeira consta uma tabela na qual ele poderá verificar o resultado com base nas questões que ele acertou (Figura 10). A segunda consta informações sobre o quantitativo de pessoas com deficiência que existem no Brasil – o propósito dessa tela é sensibilizar o jogador para necessidade de entender que existe um contingente significativo de pessoas com deficiência que convivem conosco e que hoje podem usufruir de uma maior inclusão social à medida em as pessoas se mostrem dispostas a conhecer mais sobre sua cultura e seus modos de vida (Figura 11). A última tela contém as referências e um emblema de licenciamento do jogo (Figura 12).

Figura 9: Tela onde o jogador poderá consultar sua classificação.

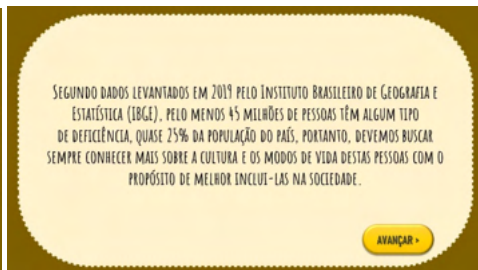



Figura 10: Tela com informações sobre o quantitativo de pessoas com deficiência no Brasil.

Figura 11: Tela com as referências consultadas.

Após a construção do jogo, o mesmo foi submetido a uma avaliação por meio

de um questionário digital feito pelo Google Form®. O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas organizadas de acordo com critérios predeterminados, que podem ser respondidos sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100). O objetivo é coletar dados de um grupo de respondentes, neste caso, um grupo de professores de três escolas da Rede Pública Municipal Ensino de Salvador. O critério para escolha dos participantes foi com base na facilidade de acesso a estes, pois um dos pesquisadores compartilham do mesmo espaço de trabalha que os participantes.

RESULTADO DAS AVALIAÇÕES

As questões presentes no questionário versam sobre elementos que são pertinentes ao jogo, como os recursos visuais (*interface* gráfica), os recursos funcionais. Além disso, inserimos igualmente questões que dizem respeito a relevância de se discutir a temática das pessoas com deficiência por meio de jogo educativos digitais, e por fim uma questão específica sobre o desempenho do jogador após sua interação com o jogo.

Nessa perspectiva, a primeira e a segunda questão foram respectivamente: 1) como você avalia a *interface* gráfica do jogo, considerando os aspectos visuais? 2) como você avalia a *interface* do jogo, considerando os aspectos funcionais? Verifica-se pelo Gráfico 1 que mais da metade dos professores avaliaram os aspectos visuais do jogo como excelente (maior classificação positiva - 50%). Essa informação revela que uma parte considerável dos professores tiveram uma experiência positiva com a *interface* do jogo. À vista disso, a pesquisa Branco (2020, p.12) identificou que:

> os estímulos visuais aumentam a quantidade de fatores neurotróficos que contribuem para estabilização das sinapses e para manutenção e formação de memórias e aprendem o que os motivam, o que os emocionam, o que desejam. O jogo digital pode ser diversão e observação aos estímulos visuais.

Importa destacar que na construção do jogo, privilegiamos criar *interfaces* simples, facilitando a utilização por parte dos professores, ou qualquer outra pessoa que venha a interagir com o ele.

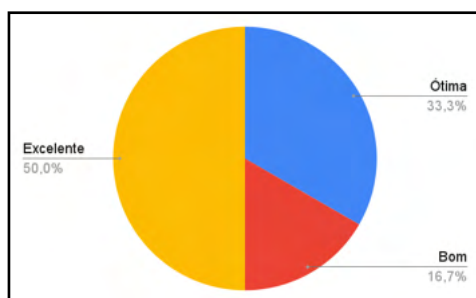



Gráfico 1: Avaliação dos aspectos visuais.

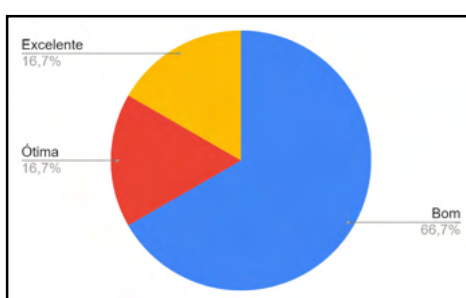



Gráfico 2: Avaliação dos aspectos funcionais.

No Gráfico 2, a avaliação dos recursos funcionais do jogo centra-se mais na classificação Bom (66,7%). Os professores relataram que quando o jogo é aberto pelo celular, cujo sistema operacional é o Android, tende a desconfigura alguns recursos, a exemplo dos botões. O que não ocorreu quando o jogo foi aberto utilizando-se o computador ou um tablet com o mesmo sistema operacional. Neste caso, todos os recursos implementados no jogo funcionaram.

Na terceira questão, indagamos os professores quanto a importância de apropriar-se de conhecimentos sobre as pessoas com deficiência por meio de jogos educativos digitais (Gráfico 3). Pela leitura do gráfico, é possível inferir que uma porcentagem significativa de professores vê nos jogos um recurso favorável à aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, Teixeira (2018, p.128) afirma que “ . . os jogos digitais e os conteúdos que incorporam elementos da gamificação podem ser explorados de forma a despertar a motivação para aprendizagem.”; isto é, incorporar jogos nos processos formativos podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas, haja vista o interesse que estes recursos despertam nas pessoas.

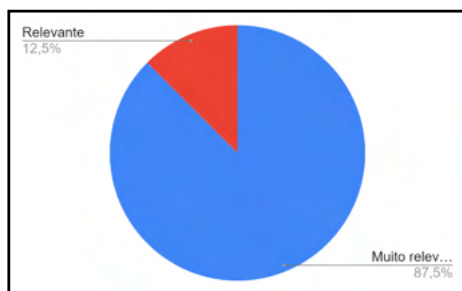



Gráfico 3: Possibilidade de aprender sobre as pessoas com deficiência por meio de jogos.

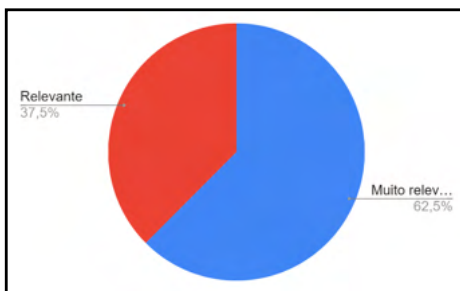



Gráfico 4: Avaliação da relevância dos conteúdos presentes no jogo.

Na quinta e sexta questão, solicitamos que os professores relatassem no questionário qual foi o seu desempenho no jogo, ou seja, a quantidade de acertos (Gráfico 5), e se após a interação com o jogo eles sentiam-se mobilizados para buscar mais informações sobre os modos de vida e cultura das pessoas com deficiência (Gráfico 6).

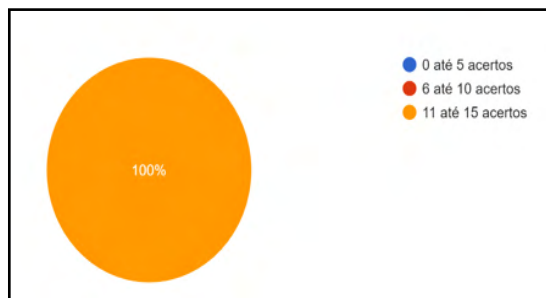



Gráfico 5: Classificação dos professores participantes.

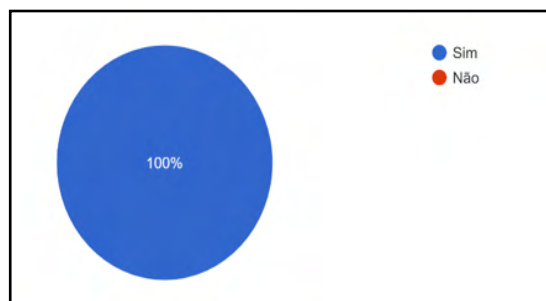



Gráfico 6: Interesse pela temática do jogo.

O fato de todos os professores participantes terem acertado uma quantidade significativa de questões (11 até 15 acertos), nos permite inferir que há uma maior difusão de informações sobre as pessoas com deficiência e estas informações tem alcançado estes profissionais e tem despertado neles o interesse em ampliar estes saberes. Tal fenômeno pode ser explicado pela expansão de pesquisas em todo Brasil, pois de acordo com Silva (2018), investigações em torno das questões educacionais referentes às pessoas com deficiência encontram-se consolidada no país. Achados semelhantes encontraram Martins, Abreu e Rozek (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi relatar uma experiência de desenvolvimento e avaliação de um jogo digital em forma de quiz. Assim, propomos o jogo-quiz "Compreender para Incluir" como um instrumento pedagógico que possibilitasse ao professor, ou qualquer outra pessoa que interaja com ele, compreende os modos de vida e a cultura das pessoas com deficiência. Além disso, buscamos também promover experiências de aprendizagem que sensibilizasse os professores para as questões que são especificidades do cotidiano deste grupo social, que por muitos anos foram vítimas do abandono e exclusão. Nesse sentido, evidenciamos que os professores participantes da pesquisa veem nos jogos um recurso favorável à aprendizagem e a aquisição de conhecimentos. Ao interagir com o jogo

sentiram-se motivado a buscar mais informações sobre os modos de vida das pessoas com deficiência.

No geral, o jogo foi bem avaliado pelos professores. Em destaque a *interface* gráfica. Alguns recursos funcionais do jogo poderiam ser melhor implementados. Isso porque alguns professores relataram que quando o jogo era aberto em celulares equipados com o sistema operacional Android®, algumas telas ficaram desconfiguradas. Além disso, outros professores relataram também que em algumas telas as informações poderiam ser mais resumidas. Assim sendo, acolhemos as observações e implementamos as sugestões no jogo.

REFERÊNCIAS

ARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. de**. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.** Rev. Psicopedagogia, São Paulo , v. 27, n. 84, p. 352-362,   2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 jul. 2021.

BEDOYA, M. N. (1990). **El juego como recurso didactico: uma reflexion educativa.** Tabanque, 113-122.

COSTA, A. B da; ANICETO, G.; AGUIAR, G. T. de. **O Ensino de Matemática aos Alunos com Deficiência Intelectual:** uma concepção dos professores. Educação Teoria e Prática: UMA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES, [*s. l*], v. 28, p. 262-279, 30 ago. 2018. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11545. Acesso em: 20 jun. 2021.

CRISÓSTOMO, L. C. da S.; MARINHO, M. M.; MARINHO, G. S.; MARINHO, E. S.. **Avaliação de um jogo pedagógico desenvolvido com o powerpoint para o ensino de química**. **Redin**: Revista Educacional Interdisciplinar, [*s. l*], v. 7, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1067. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRANCO, M. J. de F. (2020). **Jogos digitais e neuroeducação no processo ensino-aprendizagem.** Ciências & Cognição, 24(3). Recuperado de http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1757

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M.. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, L. C., & de OLIVEIRA, C. L. C. (2020). **O jogo digital Quiz dos tecidos, as contribuições da monitoria para o ensino de Histologia e para a formação acadêmica do monitor.** Horizontes, 38(1), e020017.

SILVA, T. A. da C. PINES J. Alipio Rodrigues. **Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVA, T. A. da C.. PINES JUNIOR, A. R.. **Brincar, jogar e aprender: práticas que inspiram o educador e facilitam a aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2020.

TAVARES, L. M. **Histórico dos jogos**. Curitiba: Intersaberes, 2021.

TEIXEIRA, K. L.. **O universo lúdico no contexto pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **The Vygotsky reader** Oxford: Blackwell, 1994.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ (BA)

Data de aceite: 01/06/2022

Eva Kátia da Silva
Mestre em Educação PPGE/ FURB - Blumenau/SC, professora da Rede Pública no município de BA. – Brasil

Carla Carvalho
Professora PPGE/FURB - Blumenau/ SC - Brasil - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Esse estudo já foi apresentado no Seminário FURB/UNIVILE/UNIVALI, aqui apresentamos uma versão atualizada. Parte da dissertação intitulada A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA/SENSÍVEL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ (BA) defendida em fevereiro de 2022.

RESUMO: Objetiva compreender como a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível são vivenciadas numa escola do perímetro urbano da cidade de Jequié (BA). Partimos do seguinte questionamento: como a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível é vivenciada num contexto escolar no perímetro urbano de Jequié (BA)? Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois buscou-se entender, com base em dados qualificáveis, a realidade de determinados fenômenos a partir da percepção dos diversos fatores sociais (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). A geração de dados se deu em uma escola da Rede Municipal de Ensino. O instrumento de geração de foi uma entrevista com três professores de diferentes áreas do conhecimento, com o intuito de compreender como a escola e as pessoas desse contexto lidam de modo sensível e crítico na percepção dos principais problemas ambientais do município.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Crítica; Educação do Sensível; Jequié (BA).

ABSTRACT: It aims to understand how Critical Environmental Education and Sensitive Education are experienced in a school in the urban perimeter of the city of Jequié (BA). We start from the following question: how is Critical Environmental Education and Sensitive Education experienced in a school context in the urban area of Jequié (BA)? This is a research with a qualitative approach, as it sought to understand, based on qualifiable data, the reality of certain phenomena from the perception of various social factors (GIL, 1999; CERVO; BERVIAN, 2002). The data generation took place in a school of the Municipal Education Network. The generation instrument was an interview with three teachers from different areas of knowledge, in order to understand how the school and people in this context deal in a sensitive and critical way in the perception of the main environmental problems of the municipality.

KEYWORDS: Critical Environmental Education; Sensitive Education; Jequié.

INTRODUÇÃO

A Flor do Mangue, 1970 - Frans Krajcberg

Madeira 900,00 cm x 300,00 cm

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

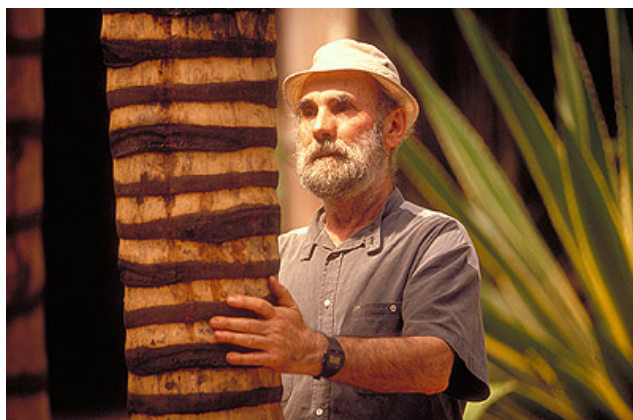
Abrimos esse texto com uma imagem do artista visual Frans Krajcberg, um trabalho realizado com madeira, restos de queimadas. Seu trabalho é um grito, um ato artístico e ético sobre a vida na terra e como lidamos com a terra. Suas obras nos provocam a pensar sobre a violência humana acerca da vida que existe na Amazônia e como somos inconsequentes com as escolhas realizadas. Olhamos por vezes para tal ação e pensamos que está longe de nós, mas todo e qualquer ato sobre o mundo, nos afeta. Partimos dessa compreensão para essa pesquisa, e por isso, buscamos a relação entre conceitos caros na relação entre a educação ambiental e a educação estética, compreendendo aqui o conceito de educação do sensível.

Krajcberg luta por meio da arte, e com ela nos coloca a pensar sobre a vida. Com sua arte ativista não fica somente na denuncia, mas de modo sensível transforma seu entorno para que outros possam com ele compreender e envolver-se na luta. Até que ponto, conseguimos tecer relações como tal? Ao vermos a obra, a escultura Flor do Mangue, podemos perceber que o artista a refaz, pois aqui não é a flor do mangue, mas uma relação do ser humano que se mobiliza num ato criativo com uma certa materialidade para transformar e nos tocar sensivelmente sobre um tema. Vimos aqui uma possibilidade de pensar a vida, e a arte é uma delas. Talvez, a arte, a obra de Krajcberg seja uma possibilidade, diante do que estamos vivendo.

Assim esse texto intitulado "A Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível: um estudo no município de Jequié (BA)" busca compreender a percepção de educação ambiental, por meio dos processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimento, amabilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (DUARTE JR, 2001). Deseja-se compreender como os

sujeitos e seu convívio sensível promovem cotidianamente uma reflexão crítica acerca dos principais problemas ambientais do município. Este trabalho tem a expectativa de contribuir para a formação de uma escola/cidade multiplicadora de ações favoráveis à educação ambiental e busca contribuir para uma melhoria na qualidade de vida dos alunos, como também de toda a população por meio de uma escuta sensível aos professores.

Parte da seguinte pergunta de pesquisa: *como a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível é vivenciada num contexto escolar no perímetro urbano de Jequié/ BA?* Para responder tal pergunta tem como objetivo geral compreender *como a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível são vivenciadas nos contextos escolares do perímetro urbano da cidade de Jequié (BA)*. As inquietações para este estudo surgiram diante de alguns resultados de observados no contexto escolar e da vida das autoras no que se refere ao cuidado com o ambiente e com o contexto urbano.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E EDUCAÇÃO SENSÍVEL: RELAÇÕES POSSÍVEIS?

Auto-Retrato, 1995 - Frans Krajcberg

Matriz-negativo

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Voltamos ao artista que abre esse texto. Escolhemos essa imagem, pois ela é síntese de uma vida ligada a arte e a relação homem/natureza. Como se ver separado dessa relação? Como nós, estamos tão anestesiados em nosso contexto, capazes de ver a fome a não sentir a dor do outro com fome? Como vimos as queimadas e fechamos os olhos? Como vimos o excesso de lixo e achamos normal? Como falamos uma coisa e vivemos outra? (e outras, e outras...) Essas contradições da vida e do tempo em que vivemos nos colocam em xeque diante do tema dessa pesquisa.

Karjcberg, aqui nessa imagem se coloca em simbiose com a madeira,

materialidade por ele escolhida para seu grito sobre a vida na terra. Queimar a terra significava para ele queimar a vida, queimar a ele e as pessoas. Ele criou para que nós pudéssemos pensar sentidos de vida e pudemos com ele engajar a voz e as ações em processos nos quais seja possível a transformação para a manutenção da vida.

Entende-se que a educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade com finalidade explícita de tornar os sujeitos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e alunos. A finalidade desse trabalho – de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento – é contribuir com o processo de socialização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.80).

Segundo Duarte Jr. (2001), a educação vigente no Brasil carece de uma atenção especial para a educação do sensível. Esse modelo de educação poderia denominar-se como educação estética, porém não no sentido de informação teórica acerca da arte, e sim, no sentido de fazer com que o ser humano sinta a si próprio e ao mundo como um todo integrado. A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossas atenções de educadores para aquele saber primeiro em favor do conhecimento intelectivo, não apenas no interior das escolas, mas, principalmente, no âmbito familiar de toda vivência cotidiana.

Nessa perspectiva, a educação de um cidadão não se limita a uma ação centrada no sujeito isolado do restante da sua construção como ser humano. Ela só faz sentido para o educando se pensada na realidade em que ele vive e pela qual se sente responsável.

O projeto educativo crítico tem como base os ideais emancipadores da educação popular, ultrapassando a visão que a educação só pode ensinar determinado conhecimento e que, por meio dessa educação crítica, somos convidados a assumir uma função de prática mediadora na construção social de conhecimentos que fazem parte da história de vida desse sujeito (CARVALHO, 2012). É neste sentido que se compreende a Educação Ambiental Crítica, que promove mudanças sociais e culturais que pretendam obter da coletividade, tanto a sensibilização sobre a crise ambiental e a urgência de mudar os padrões de uso dos bens ambientais, quanto o reconhecimento dessa situação e a tomada de decisão a seu respeito (LOUREIRO, 2019).

Neste estudo, a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Sensível podem ser articuladas com o propósito de contribuir para uma mudança de atitudes que constituem um sujeito ecológico com condições e sensibilidades para identificar e problematizar as demandas socioambientais e agir sobre elas.

PRIMEIROS PASSOS DA CAMINHADA: ALGUNS INDICADORES DO QUE PENSAM AS PROFESSORAS SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRITICA E EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL NA ESCOLA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois busca entender com base em dados qualificáveis a realidade de determinados fenômenos a partir da concepção dos diversos fatores sociais (GIL, 1999; CERVO, 2002; BERVIAN, 2002). Este trabalho é norteado por essa concepção de pesquisa, por se entender que por meio desta é possível aproximar-se das subjetividades dos sujeitos pesquisados.

Neste estudo aproxima-se a Educação do Sensível abordada pelo autor João Duarte Jr. (2001) e a Educação Ambiental Crítica a partir dos autores Isabel Carvalho (2012) e Frederico Loureiro (2019). Foi realizado um levantamento de pesquisas correlatas na Biblioteca Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para compreender o universo já investigado sobre tal tema. Foram encontradas vinte e cinco dissertações, das quais uma se aproximou da temática desta pesquisa.

A dissertação da autora Lígia Nicácio Santos, publicada no ano de 2015, intitulada *O despertar do Ser Sensível: Educação Ecológica e complexidade*, da Universidade Católica de São Paulo que tem como objetivo entender o papel da educação ecológica na formação humana, cidadã, e sobretudo, o complexo mundo dos seres humanos, tornando-os aptos a refletir a diversidade ambiental de forma responsável e sustentável, contribui muito para as delimitações e esclarecimentos sobre os passos a serem dados no nosso trabalho.

A partir das leituras, tanto das aproximações teóricas, quanto dos estudos publicados em dissertações, compreendemos que o despertar da educação do sensível na relação a uma educação ambiental crítica, oferece a possibilidade de se construir um processo de aprendizagem significativa, conectando todo o ambiente educacional à uma coletânea de experiências já existentes e com os repertórios prévios, bem como outras vivências que possam gerar novos entendimentos e significados para o alunado do perímetro urbano da cidade de Jequié - BA.

Figura 1 – Cidade de Jequié, Bahia

Fonte: Imagem extraída de Wikipédia (2022).

O estudo aconteceu na Escola Simões Filho situada na entrada da cidade, em uma localidade periférica do município e é constituída de uma comunidade carente, desprovida de saneamento básico e infraestrutura, Tanto na área da escola quanto nos arredores do ambiente escolar, há contêineres de lixo totalmente danificados, como também não se vê nenhuma área verde que possa tornar aquela região um pouco mais fresca e agradável, uma vez que a cidade apresenta, na maior parte do ano, altas temperaturas, o que torna o ambiente escolar cálido e desconfortável para o aluno.

No entanto, mesmo com todas essas adversidades climáticas e ambientais, os alunos vão, aos poucos, se adaptando a este cenário, onde todos esses empecilhos lhe parecem algo natural e sem possibilidades de melhorias. Contrariando essa perspectiva anuente, Paulo Freire (2004) afirma ser preciso promover nos alunos uma compreensão e competência para transformar sua realidade, fazer com que o aluno se reconheça no seu meio.

As atenções passaram a ser dedicadas ao espaço escolar e seu entorno que, durante vinte anos, foi, e continua sendo tão familiar. Os dados foram gerados por meio de entrevistas com perguntas semi-abertas com três professores de áreas do conhecimento diferentes para compreender como percebem a relação com o ambiente escolar, o meio ambiente e o meio urbano. Elas foram em encontros individuais, pela plataforma *Microsoft Teams*, gravados e posteriormente transcritos. Vale ressaltar que, por conta do atual momento pandêmico, as entrevistas com os professores foram realizadas por meio virtual, seguindo todos os protocolos de segurança da lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Foram realizadas entrevistas com 3 professoras e os critérios de escolha foram:

a) São professoras efetivas na Rede Municipal de Ensino de Jequié (BA).

b) Atuam no Ensino Fundamental II.

c) Atuam há pelo menos cinco anos na escola investigada.

d) Atuam nas mesmas turmas na escola.

d) Atuam em projetos integrados realizados na escola.

e) Concordaram em realizar a entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Nosso primeiro foco foi compreender o que dizem essas professoras sobre a Educação Ambiental e a Educação do Sensível e, nesse contexto, como se referem ao lugar em que atuam.

Observamos que as professoras entrevistadas relacionam a Educação Ambiental a ações que já existem na escola. Um dado que chama atenção é a existência de um grupo voluntário que desenvolve ações de Educação Ambiental no contexto da escola. As três professoras enfatizaram a existência e a importância dessas ações. Ainda, percebemos, nas entrevistas, que o "Grupo Ecológico" é reconhecido pela escola e que, segundo as professoras, está presente no seu PPP. Isso revela certa garantia da continuidade de suas ações, mesmo sendo voluntárias.

Outro aspecto que está, de certa forma, presente e garante a existência desse coletivo na ação é seu compromisso com a comunidade, pois duas professoras indicaram em suas entrevistas que a "Escola trabalha com a realidade da comunidade" + "ir à comunidade" + "entorno da escola". Outros indicadores aparecem com menor incidência; no entanto, são relevantes no contexto: o "Grupo é ferramenta importante"; o compromisso de trabalhar com o "Discente olhar o entorno" e, ainda, "a comunidade não contribui". Mesmo que em suas falas, aqui extraídas, a discussão interdisciplinar não tenha ênfase, compreendemos que, como são professoras de disciplinas diversas, essa é uma relação presente no processo, pois indicam a existência de projetos de Educação Ambiental e o trabalho coletivo.

A P1, que atua no ensino de Ciências e Meio Ambiente, apresenta fluência ao falar de Educação Ambiental. Mostrou conhecimento do assunto bem como a preocupação em relacionar e sensibilizar a problemática ambiental daquele entorno, de modo que o aluno passe a perceber-se como parte daquela localidade de forma totalitária, como também um sujeito agente de ações que propiciem melhorias para a localidade a qual ele pertence. Segundo a P1:

> *A escola Simões Filho tenta trabalhar de acordo com a realidade da escola*. (P1).
>
> *Existe um grupo voluntário chamado Grupo Ecológico*. (P1).
>
> *Esse projeto pensa em discutir mais algo relacionado como poderiam ir à comunidade, como trabalhar a realidade do aluno.* (P1).

A P1 está à frente de um Grupo Ecológico composto por alunos, por professores e pela comunidade. Esses participantes são voluntários que realizam um trabalho solidário, o qual tem como atividade a ida de alunos à comunidade no contraturno para identificarem problemas ambientais vivenciados por seus moradores. Essa atividade é desenvolvida de forma interdisciplinar pelos professores envolvidos no projeto.

Freire (2013, p. 59) afirma: "De nada adianta uma teoria que não alcança o dia-a-dia das pessoas". Pautadas nessa afirmação, é possível inferirmos que esse contato do estudante com sua realidade durante o projeto desenvolvido pelos professores dessa unidade é fundamental para a construção de um saber efetivo, significativo e emancipatório, mediante o movimento da escola em direção às aulas voltadas, também, para as dificuldades vividas pelos estudantes. Essa dinâmica oportuniza a condição de interligar o saber inteligível ao conhecimento sensível e crítico.

A P2 atua com as disciplinas de Educação Sexual e Ciências Naturais e demonstra interesse e compromisso com a temática ambiental. Ela relatou que os projetos ambientais desenvolvidos na escola estão de acordo com o PPP da escola. A seguir, constam falas dessa profissional sobre a relevância do que é e como é trabalhado, dentro da unidade escolar, a Educação Ambiental.

> *Os trabalhos ambientais que são desenvolvidos estão inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola. Acredito que é necessário despertar o olhar no discente para os problemas no entorno.* (P2).
>
> *Eu não sou responsável pelo grupo, porém a gente observa que é uma ferramenta importantíssima para esse despertar dos problemas ambientais.* (P2).
>
> *Recentemente pedimos em um projeto ambiental que os alunos gravassem vídeos de sua localidade.* (P2).

Foi possível percebermos, diante das falas da P2, que ela também considera a atuação do Grupo Ecológico como um trabalho importante que vem sendo executado na escola. Ela ressaltou não estar à frente do projeto, mas que participava de forma indireta adequando a temática do grupo em suas atividades realizadas em sala de aula. A professora seguiu afirmando que o trabalho realizado pelo Grupo Ecológico desperta um olhar atento do estudante ao perceber o que acontece no seu entorno.

P2 considera que a Educação Ambiental é trabalhada de forma interdisciplinar, de modo que sensibilize os estudantes sobre a realidade na qual eles estão inseridos. Desse modo, ocorre uma mobilização de todos os envolvidos em prol da problemática a ser trabalhada, de forma que os alunos tenham ações de mudança de comportamento com o seu meio. Nesse sentido, pudemos identificar uma relação entre as políticas pedagógicas da interdisciplinaridade de Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica. Isso ficou perceptível no momento em que estas efetuam uma consistente análise da conjuntura complexa da realidade, a fim de ter os fundamentos necessários para questionar os

condicionantes sociais historicamente produzidos que implicam a reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais.

P3, que leciona a disciplina de Artes no Ensino Fundamental II, em um primeiro momento, deixou claro que a escola tenta adequar os projetos ambientais ao PPP, como também ressaltou a importância do trabalho ambiental realizado na escola por P1. P3 associou o projeto ambiental à afetividade e à sensibilidade. Vale ressaltarmos que o trabalho realizado no contraturno escolar não é remunerado e não tem fins lucrativos. P3 ainda afirmou ter realizado ações com os alunos sobre temáticas ambientais que se adequavam à disciplina a qual leciona, como mostram as falas a seguir:

> *Os projetos ambientais trabalhados na escola tentam adequar ao Projeto Político Pedagógico*. (P3).
>
> *Com a professora... [P1], que tem um projeto voltado para a coleta ambiental, que é um trabalho voluntário que ela faz com muito amor e cuidado*. (P3).
>
> *A comunidade não contribui muito*. (P3).

Mediante esse relato da P3, percebemos não só uma atitude em trabalhar de modo coletivo e interdisciplinar com a problemática ambiental, como também um olhar sensível ao destacar a forma afetuosa que a P1 gerencia o projeto. Nesse sentido, podemos afirmar que foi efetuado um trabalho pautado nos fundamentos do que defendemos como uma Educação Ambiental Crítica/Sensível.

Em consenso com Pillotto (2007, p. 123), a qual afirma: “A educação lida não apenas com os aspectos cognitivos, mas principalmente com os sensíveis, pois quando não construímos laços de afeto e de extrema sensibilidade com os alunos, não é possível construir conhecimento e produção de sentidos”, a P3 enaltece a importância do fazer sensível, do olhar atento e capaz de enxergar valores que os alunos carregam em suas histórias de vida e na construção dos seus saberes além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES

Sem Título, 1997 - Frans Krajcberg

Madeira com pigmentos naturais

Acervo Instituto Itaú Cultural (São Paulo, SP)

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Falar de Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível é antes de tudo envolver-se, tramar-se. Assim como a obra que abre as considerações desse texto, o artista Krajcberg que nos acompanhou nesse percurso, viveu a obra e o tema das mesmas de maneira tramada a sua vida. Nessa breve análise vimos que as professoras entrevistadas se envolvem no contexto vivido, talvez elas não percebam o quanto de crítico e de sensível tem em suas ações, no entanto, elas nos dão pistas de como pensar uma educação que considere possiblidades para pensar a educação ambiental no contexto escolar.

Diante do estudo evidenciamos que os professores vivenciam a Educação Ambiental Crítica e Educação do Sensível com os alunos em uma escola do perímetro urbano do município de Jequié (BA), no qual fomos, aos poucos, evidenciando a relevância das professoras para a ação acerca da Educação Ambiental. As professoras relataram a importância de conhecer o ambiente para poder envolver os estudantes a trazerem a identidade deles para a escola, para desenvolver um projeto ambiental que estimule o aluno a perceber-se parte de uma comunidade que necessita de ações e de melhorias, enfatizando a participação deles, que é de extrema relevância nesse processo de mudança.

Assim como o artista, desejamos que nosso estudo exprima e estimule: “Com minha obra, exprimo a consciência revoltada do planeta” (KRAJCBERG)

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel De Moura. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico.** São Paulo, Cortez, 2012.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba. Criar edições. 2001.

FRANS Krajcberg. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10730/frans-krajcberg. Acesso em: 11 de abril de 2022. Verbete da Enciclopédia.
ISBN: 978-85-7979-060-7

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

LOUREIRO, Carlos, Frederico B. **Educação Ambiental Questões de vida.** São Paulo: Cortez, 2019.

PILLOTTO, S. S. D. (org.). **Linguagens da arte na infância**. Joinville: Univille, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. (Docência em Formação.)

CAPÍTULO 8

ARTE E HORTA: FERRAMENTAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 08/04/2022

Glaziele Campbell da Silva
Professora substituta no Instituto Federal de Minas Gerais - *Campus* Avançado Ponte Nova
Viçosa - MG
http://lattes.cnpq.br/8898745147283215

Aline Alves do Nascimento
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – RJ
http://lattes.cnpq.br/5844073117390648

Maria José Ferreira dos Reis
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – RJ
http://lattes.cnpq.br/7858785624184654

Amélia Pessôa de Melo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – RJ
http://lattes.cnpq.br/6082324388637402

Gilberto da Silva Figueira
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Campos dos Goytacazes – RJ
http://lattes.cnpq.br/2941816400085323

Cristiane Fernandes Couto
Centro Universitário Redentor
Itaperuna – RJ
http://lattes.cnpq.br/3034352101219095

RESUMO: A utilização de jardins e hortas em atividades pedagógicas permite uma abordagem criativa e colaborativa de temas transversais como Educação Ambiental e Alimentar (EAA). O estudo avaliou a utilização de hortas e jardins construídos no espaço escolar como ferramenta para o ensino-aprendizagem da EAA, de modo presencial e/ou remoto. O estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Coronel José Cardoso, Itaperuna, RJ. Materiais recicláveis foram utilizados para a construção dos jardins e hortas. Os dados foram obtidos através da aplicação de questionário do tipo pré-elaborado, estruturado, individual, com perguntas abertas e fechadas a professores e/ou demais membros da comunidade escolar (n= 10 a 21) para avaliação da fase presencial. Uma cartilha ilustrada com uma linguagem acessível, a qual ensina os alunos a plantar hortaliças, cuidar da alimentação e da natureza, foi elaborada para o momento remoto junto com um “Kit Horta”. Os alunos receberam o kit em suas residências, o qual foi composto por uma sacola de terra, dois vasos de garrafas pet, uma máscara e dois tipos de sementes. Os resultados revelaram que as hortas e jardins auxiliaram na realização de diversas atividades voltadas aos temas de EAA, funcionando como um excelente meio de incentivo a boas práticas conservacionistas e alimentares. Porém, falta capacitação, pelo sistema educacional, aos docentes para a real compreensão e abordagem de temas transversais. Os alunos juntamente com seus responsáveis reproduziram o cultivo de hortaliças nas suas residências durante a pandemia, enviando vídeos e fotos das atividades remotas. Assim, foi possível verificar

que a inserção de jardins e horta no ambiente escolar teve boa recepção e engajamento participativo dos alunos, responsáveis e demais membros da comunidade escolar. Os alunos desenvolveram maior habilidade para o trabalho em equipe, criatividade, organização e noções de preservação ambiental, e também adquiriram novos hábitos alimentares após o desenvolvimento das atividades pedagógicas.
PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Transversalidade, Atividades lúdicas; Sustentabilidade; Qualidade alimentar.

ART AND GARDEN: TOOLS ENVIRONMENTAL AND FOOD EDUCATION FOR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT: The use of gardens in pedagogical activities allows for a creative and collaborative approach to transversal themes such as Environmental and Food Education (EFE). The study evaluated the use of gardens built in the school space as a tool for teaching-learning of EFE, in person and/or remotely. The study was carried out at the Escola Municipal Coronel José Cardoso, Itaperuna, RJ. Recyclable materials were used for the construction of gardens. Data were obtained through the application of a pre-prepared, structured, individual questionnaire, with open and closed questions to teachers and/or other members of the school community (n= 10 to 21) to evaluate the person phase. An illustrated booklet in accessible language, which teaches students to plant vegetables, and care for food and nature, was created for the remote moment along with a “Garden Kit”. The students received the kit at their homes, which consisted of a bag of soil, two vases of pet bottles, a mask, and two types of seeds. The results revealed that the gardens helped to carry out several activities related to EFE themes, functioning as an excellent means of encouraging good conservation and food practices. However, there is a lack of training, by the educational system, for teachers to truly understand and approach transversal themes. Students together with their guardians reproduced the cultivation of vegetables in their homes during the pandemic, sending videos and photos of the activities remotely. Thus, it was possible to verify that the insertion of gardens in the school environment had good reception and participatory engagement of students, guardians, and other members of the school community. Students developed a greater ability for teamwork, creativity, organization, and notions of environmental preservation, and also acquired new eating habits after the development of pedagogical activities.
KEYWORDS: Interdisciplinarity; Transversality, recreational activities; Sustainability; Food quality.

1 | INTRODUÇÃO

Projetos de implantação de hortas e outros cultivos no ambiente escolar têm se mostrado eficaz para complementação da merenda escolar de boa qualidade e como valorosas ferramentas pedagógicas para a sensibilização coletiva sobre o meio ambiente, através da educação ambiental e boas práticas alimentares (MORGADO; SANTOS, 2008; FIOROTTI et. al. 2009). Essas iniciativas podem desenvolver atitudes e competências que permitam ao cidadão apresentar ações de preservação, valorizando a produção de alimentos sem agrotóxico, os cuidados com a saúde, a vida e a natureza (FARIAS et al.

2019).

Grande parte das escolas possui áreas sem utilização, a qual permite a exploração com intuito de desenvolver atividades relacionadas ao cunho pedagógico e transversais no âmbito do currículo escolar. A utilização e proveito dessas áreas tornam o ambiente mais bonito, cuidado e preservado, além de contribuir para a inserção de novos hábitos e práticas por parte dos estudantes, comunidade escolar e sociedade em geral (BRASIL, 2014). Ao desenvolver atividades como: renovação do ambiente, arborização, hortas e jardins, os alunos aprendem a preservar, compreendem a importância do meio ambiente, e com isso se tornam sujeitos conscientes de seu papel (JESUS, 2015).

O presente trabalho reúne os resultados obtidos do projeto "Frutificando o Futuro" a partir do desenvolvimento de jardins e horta escolar para trabalhar com alunos do Ensino Fundamental I sobre a importância da Educação Ambiental e Alimentar (EAA), tanto no ambiente escolar como no convívio familiar. As atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Coronel José Cardoso (EMCJC), no município de Itaperuna, RJ, por alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro do Consórcio CECIERJ/CEDERJ e do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Redentor. A escola atende em média 170 alunos da educação infantil, com idades entre três e seis anos. Os principais objetivos foram avaliar a utilização das hortas e jardins construídos no espaço escolar como ferramenta pedagógica para o ensino-aprendizagem de EAA a partir de uma abordagem transversal e interdisciplinar entre os agentes escolares e a comunidade. Além disso, permitiu ultrapassar os muros da escola quando devido a pandemia da COVID-19 foi preciso reinventar as práticas pedagógicas em busca de alternativas para dar continuidade aos trabalhos. Assim, a solução foi a elaboração de uma cartilha lúdica contando a história do projeto em conjunto com o "Kit Horta" com o objetivo de ensinar os alunos a plantar as hortaliças em sua casa para continuar cuidando da natureza e de sua alimentação.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Mãos à obra

Em fevereiro de 2018, o projeto "Frutificando o Futuro" teve início na EMCJC, o que possibilitou o começo dos trabalhos com a EAA. Partindo do princípio de que a escola tinha potencial agricultável, as atividades do projeto possibilitaram as crianças o contato direto com o meio ambiente. Pois, apesar de pequenas, elas precisavam aprender a cuidar da natureza e a valorizar o que ela nos oferece de mais precioso, assim como, a se alimentar com alimentos saudáveis. Visto que a merenda escolar oferecida aos alunos muitas vezes não tem uma boa qualidade, quando diz respeito a legumes, verduras e frutos. Assim, com uma horta escolar os alunos podem ter uma alimentação mais sustentável, saudável e rica

em nutrientes.

O projeto se desenvolveu através da utilização de materiais recicláveis para a construção de estruturas como canteiros, jardins verticais e horizontais, escadas nas áreas de morro, parreiras e cercados na escola. Através deste trabalho, foi possível desenvolver atividades de recolhimento de recicláveis e mudas doadas; plantio de hortaliças, de temperos, de flores, de mudas nativas e frutíferas, sempre utilizando materiais reutilizáveis e de modo sustentável. Além disso, permitiu o desenvolvimento de atividades interdisciplinares através da parte artística para que o espaço ficasse muito colorido e agradável, contando com a participação dos alunos e funcionários da escola. Dessa forma, algumas estruturas foram construídas para a valorização do aspecto visual do ambiente escolar, por atividades lúdicas trazendo mais cores e arte para o ambiente (Figura1). A manutenção (colheita e tratos culturais) das espécies vegetais inseridas foi realizada rotineiramente até 2019. Para a construção dos canteiros da horta (n=12), especificamente, foram considerados os seguintes fatores: terreno menos acidentado e plano, a proximidade do recurso de água, das salas de aula e da cozinha, pois tais estruturas seriam mais visitadas e demandavam cuidados mais frequentes.

Alguns exemplos das principais espécies utilizadas nos plantios foram as popularmente conhecidas como alface, rúcula, cebolinha, cenoura, couve, taioba e hortelã pimenta, plantadas nos canteiros; verbena, onze horas, beijo e cóleus, plantadas nos jardins; goiabeira, laranjeira, pitangueira, mangueira, cajueiro, bananeira e coqueiro, dentre algumas das frutíferas, plantadas diretamente na terra da área aberta e gramada da escola (Tabela 1).

Figura 1. Atividades do projeto “Frutificando o Futuro”, desenvolvidas na EMCJC, Itaperuna, RJ. A. Jardim vertical e atividades artísticas na parede. B. Construção dos canteiros. C. Arte na parede com material reutilizado, tampas de garrafa. D. Colheita dos produtos da horta com explicação para as crianças. E. Canteiro de flores produzidos por material reutilizado, pneu. F. Confecção de cercas para colorir e de um trem de madeiras de palet.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Plantas utilizadas			
Nome vulgar	**Nome científico**	**Nome vulgar**	**Nome científico**
Verduras e legumes		**Medicinais**	
Cebolinha	*Allium fislosum*	Romã	*Punica granatum*
Salsa	*Petrosolinum crispum*	Capim cidreira	*Cymbopongomcitratus*
Manjericão	*Ocimum basilicum*	Hortelã pimenta	*Plectranthusamboinicus*
Rúcula	*Eruca vesicaria*	Hortelã roxo	*Menthaspicata*
Chicória	*Cichoriumintybus*	Alfavaca	*Ocimumselloi*
Alface crespa	*Lactuca sativa* var. *Crispa*	Camomila	*Chamomiliarecutita*
Taioba	*Xanthosomasagittifolium*	Erva cidreira	*Melissa officinalis*
Couve	*Brassica oleracea*	**Jardinagem**	
Cenoura	*Daucus carota*	Margaridinha do brejo	*Seneciojuergensii*
Tomate	*Solanumlycopersicum*	Íris leopardo	*Iris domestica*
Chuchu	*Sechium edule*	Verbena	*Verbena officinalis*
Mandioca	*Manihotesculenta*	Alamanda amarela	*Allamanda catártica*
Milho	*Zea mayz*	Exora rei	*Ixoramacrothyrsa*
Quiabo	*Abelmoschusesculentus*	Dólar	*Plectranthuscoleoides*
Berinjela	*Solanummelongena*	Coléus	*Plectranthusscutellarioides*
Frutas e colmo		Maria sem vergonha	*Impatiensparviflora*
Banana	*Musa paradisiaca*	Moça velha	*Zinniaelegans*
Maracujá	*Passiflora edulis*	Beijo rosa e vermelho	*Impatiens walleriana*
Uva	*Vitisbourquina*	Murta	*Myrtuscommunis*
Jaca	*Artocarpusheterophyilus*	Onze horas	*Portulacagradiflora*
Coco anão	*Cocos nucifera*	Beldroega	*Portulacaoleracea*
Caju	*Anacardiumoccidentale*	Cravo picão	*Tageteserecta*
Goiaba amarela	*Psidiumquajava*	**Árvores ornamentais**	
Araçá do campo	*Psidium guineense*	Palmeira leque	*Licualagrandis*
Acerola	*Malpighiaemarginata*	Ingá de metro	*Ingaedulis*
Graviola	*Annona muricata*	Pata de vaca	*Bauhiniaforficata*
Mamão	*Caricapapaya*	Ipê rosa	*Handroanthusheptaphyilus*
Manga	*Mangifera indica*	Ipê amarelo	*Handroanthuschrysotrichus*
Jambo	*Syzygiummalaccense*	Pau Brasil	*Paubrasiliaechinata*
Laranja pera	*Citrussinensis*	Pau ferro	*Caesalpinia* férrea
Limão galego	*Citrus x limonia*	Angico vermelho	*Anadenantheramacrocarpa*
Limão tahiti	*Citrus x latifolia*	Jacarandá mimoso	*Jacarandamimosifolia*
Lichia	*Litchichinensis*	Flaboyant	*Terminaliacatappa*
Pitanga	*Eugenia uniflora*	Moringa	*Moringa oleiferas*
Cana-de-açucar	*Saccharumofficinarum*	Amendoeira da praia	*Delonix regia*

Tabela 1. Listagem detalhada das espécies inseridas em canteiros, parreiras e jardins durante a execução presencial do projeto “Frutificando o Futuro”, desenvolvido na EMCJC, Itaperuna, RJ.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A partir das ações foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas com os alunos. As atividades presenciais ocorreram com a participação direta dos alunos, quando não se fazia uso de materiais que pudessem oferecer algum risco a integridade física das crianças. As etapas de plantio, manutenção, cultivo e colheita foram acompanhadas de forma mais direta pelos alunos, porém, com cuidado e supervisão de um professor. Tais atividades em grande parte foram voltadas ao âmbito pedagógico, como: pintura da cerca de proteção da horta e irrigação das plantas, visando respectivamente, trabalhar conceitos de cores e texturas, além de abordar assuntos relacionados ao meio ambiente, onde de forma dinâmica foi possível auxiliar no entendimento do conceito de tempo, compartilhamento e trabalho em equipe. Assim que os plantios se estabeleceram seguiu-se com as etapas de experimentação dos alimentos e descoberta de novos aromas e sabores pelos alunos.

Todos os processos do trabalho como utilização de imagens, introdução de materiais no ambiente escolar, mão de obra e colaboração dos profissionais da escola, foram respaldados por meio de ofícios para a autorização dos representantes legais da escola e também dos pais ou responsáveis para uso de imagem dos educandos. O que permitiu o desenvolvimento do trabalho e obtenção de registros para a divulgação social e científica.

Inicialmente, o pequeno espaço agricultável, onde foram instaladas as estruturas, era recoberto por gramado, com a parte mais íngreme do terreno e a área cimentada na entrada da escola, vazias e desprovidas de qualquer atrativo visual que pudesse despertar interesse nos alunos. Assim, as ações do projeto permitiram uma maior valorização do ambiente escolar através da disponibilização de um espaço mais colorido e atrativo para os alunos.

2.2 Adquirindo os dados

No segundo semestre do ano de 2020 teve início as coletas de dados, tendo como instrumento o uso de questionários. O público alvo foi os funcionários da escola, incluindo professores, merendeiras, diretores e supervisores. Os questionários foram do tipo pré-elaborado, estruturado, individual, com perguntas fechadas e abertas. A metodologia está fundamentada na pesquisa qualitativa, ou seja, aquela em que não há preocupação com a quantificação, mas com a compreensão da dinâmica envolvida nas relações humanas que se baseiam em valores, hábitos, atitudes e crenças de cada indivíduo envolvido (MINAYO, 1994). Além de qualitativa, a pesquisa teve também um viés exploratório, uma vez que, a partir da observação pode ser possível obter maior familiarização com o fenômeno, gerando nova percepção e descoberta de ideias sobre o mesmo (GIL, 2008). Dessa forma, o questionário é uma metodologia bastante viável e pertinente para se obter conhecimento e dados de opiniões em relação à determinada realidade e conteúdo, empregado quando se trata de problemas envolvendo opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados (CHAER et al., 2011; GIL, 2008).

Cabe destacar que os questionários foram aplicados virtualmente, devido ao período de suspensão das atividades presenciais, obedecendo aos critérios de isolamento social em decorrência da pandemia da doença COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2, no referido ano.

O tempo entre a inserção dos jardins e das hortas e a aplicação do questionário, que foi de dois anos e oito meses, teve um papel importante para que a comunidade escolar pudesse vivenciar e avaliar os resultados das novas estruturas na escola. O que se revelou capaz de provocar mudanças na forma de pensar em relação a EAA no cotidiano das crianças e de todos os envolvidos.

Em 2021, passado um ano do início da pandemia, foi preciso buscar alternativas para prosseguir o trabalho de EAA que iniciou de modo presencial. Assim, mesmo com a pandemia as crianças não podiam ficar sem aprender a cuidar da natureza e ter uma alimentação saudável. Com o ensino remoto cada dia mais presente no nosso cotidiano, a solução encontrada foi a elaboração da cartilha lúdica e do “Kit Horta” (Figura 2). A cartilha foi elaborada com uma linguagem de fácil compreensão e com desenhos representando o ambiente escolar. O kit foi composto por uma sacola de terra, dois vasos de garrafas pet, uma máscara e dois tipos de sementes sendo alface em todos e a outra variando (beterraba, cenoura ou morango), separadas em embalagens de papel. Os materiais foram colocados em sacolas de TNT, pois precisávamos utilizar produtos com menor agressão ao meio ambiente. Nesse momento, o trabalho foi direcionado para ser desenvolvido com apenas uma turma da EMCJC, formada por 21 alunos entre 5 a 6 anos.

Com a autorização da direção e da professora responsável pela turma foi elaborada uma lista com nome, endereço de todos os alunos e número de telefone dos responsáveis. Durante as aulas on-line a professora comunicou sobre o projeto e orientou sobre a entrega do “Kit Horta” que seria realizada na casa de cada um dos alunos. Todos os alunos da turma selecionada receberam em sua casa os materiais, respeitando o protocolo de higiene sanitária. Ou seja, durante a entrega os materiais foram higienizados com álcool 70% e todos permaneceram de máscara e a uma distância de aproximadamente 2 metros.

Figura 2. Cartilha lúdica e "Kit Horta" da parte remota do projeto "Frutificando o Futuro", desenvolvido na EMCJC, Itaperuna, RJ. A. Todos os materiais presentes no kit juntamente com a cartilha e máscaras. B. Sacos de TNT com a terra. C. Garrafas pet para vaso. D. Envelopes identificados com as sementes. E. Bolsa para transportar os materiais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Após a entrega dos materiais, foi criado um grupo no WhatsApp para que o andamento das atividades pudesse ser acompanhado na casa dos alunos. Os alunos foram orientados a registrar em forma de foto ou vídeo cada atividade e, com o auxílio dos responsáveis, enviar para o grupo. Dessa forma, as atividades foram acompanhadas de forma remota.

Além disso, para verificar e continuar com o processo de ensino-aprendizagem sobre EAA, estimulando o respeito pelo próximo e pelo meio ambiente, algumas dinâmicas e tarefas lúdicas sobre a reciclagem e cuidados com a horta foram realizadas também via WhatsApp, proporcionando um retorno como encerramento das atividades para avaliar o que foi aprendido ao longo do presente trabalho.

2.3 Colhendo os frutos

Os resultados foram satisfatórios tanto nos momentos presenciais como nas atividades remotas, permitindo uma sensibilização ao tema, com uma melhora no ensino-aprendizagem e na transmissão dos valores de uma alimentação saudável e nos cuidados com o meio ambiente. Consequentemente, com um importante impacto social, educacional e alimentar.

A inserção dos jardins e da horta no ambiente escolar teve uma grande aceitação por parte das crianças e também das famílias que acolheu o projeto com grande carinho. Todos os envolvidos, alunos, funcionários da escola e a comunidade local se engajaram

com as atividades, passando a haver trocas de produtos, mudas e sementes entre a família e a escola.

No início da fase presencial, foram observadas muitas mudanças comportamentais sendo praticadas pelos alunos e pela sociedade do entorno, quando diz respeito à conscientização, melhoria nos hábitos alimentares e trabalho em conjunto. Tais observações foram comprovadas por todo o corpo escolar que esteve presente e foram fundamentais para que tudo ocorresse de maneira íntegra.

Com base dos dados obtidos pelos questionários aplicado aos professores 100 %, que corresponde a 10 dos 11 educadores da EMCJC, relataram que a inserção das estruturas pelo projeto facilitou a abordagem do tema de EAA. O enriquecimento ambiental, através da inserção de cores, texturas e aromas das flores, pinturas e experimentação de novos sabores através da introdução do produto das hortas na merenda, gerou curiosidade e maior sensação de pertencimento à escola pelos alunos.

Todavia, 50% dos docentes sentem dificuldades ou relatam a falta de instrumentos que possibilitem a abordagem de temas transversais. Os principais materiais elencados pelos professores foram adubos, sementes, plantas, vasos, terras vegetais e materiais didáticos que possam tornar as aulas e o desenvolvimento dos temas mais interessante e envolvente. A falta de instrumentos ou dificuldades relatadas pelos professores pode se relacionar à forma como estes compreendem a aplicação dos temas transversais, possível consequência da baixa qualificação dos mesmos quanto ao desenvolvimento de temas transversais, visto que, apenas 20% possuem qualificação para abordagem do tema, enquanto, nenhum deles possui capacitação sobre o tema educação ambiental. Portanto, é necessário que os órgãos competentes invistam em cursos de capacitação de professores para abordar estes temas.

Assim, em relação a formação, 60% possuem formação Normal Superior e os outros 40% em pedagogia. Alguns deles possuem, além da formação na área da educação, formação na área da saúde (10%) e ciências sociais (10%). A presença de lacunas na formação acadêmica, falta de condições adequadas de trabalho e ausência ou incipiência de formação continuada ou cursos de capacitação/aperfeiçoamento maximizam essas dificuldades (ALENCAR; SILVA, 2020). De acordo com Campiani (2001), devido à falta de clareza, os docentes percebem o desenvolvimento de temas transversais como um trabalho extra, com isso, incluindo-os em atividades específicas e pontuais apenas quando solicitado pela escola.

Conforme verificado no presente estudo, a falta de qualificação para abordagem de temas transversais torna difícil a abordagem da educação ambiental. O reconhecimento dos professores sobre a importância da aplicação do tema ocorre de modo contínuo e permanente, porém, mesmo quando os professores, em sua totalidade reconhecem que as estruturas inseridas pelo projeto facilitaram a abordagem do tema, 50% ainda alegaram sentir falta de instrumentos que possibilitem a abordagem de temas transversais.

Tais controvérsias sugerem a prevalência de uma visão limitada quanto às possibilidades da utilização dos espaços extra sala de aula para desenvolvimento de atividades pedagógicas com recursos disponíveis no cotidiano escolar. Alguns instrumentos citados já se encontravam disponíveis na escola desde o início do projeto, como materiais reciclados e substrato de terra. Isto reforça que falta, além da capacitação, a compreensão de que a interdisciplinaridade deve contemplar atividades comuns ao cotidiano escolar e comunitário. Pois, a educação ambiental é voltada para uma construção de valores, atitudes, aprendizados, capacidades e competências focadas na conservação do meio ambiente (BENACHIO; COLESANTI, 2011).

Contudo, as estruturas desenvolvidas pelo projeto possibilitaram o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, envolvendo a participação dos alunos no plantio das hortaliças e flores, na pintura do cercado, na experimentação das verduras através da merenda escolar, na colheita de frutas após acompanhamento do período de maturação, além de noções de cuidados no trato cultural das flores dos jardins e hortaliças, e em específico, a participação dos alunos na confecção de um jardim em formato de flor para um trabalho sobre o poema Leilão de jardim de Cecília Meirelles (Figura 3).

De acordo com Zarth (2013), o que ocorre na prática escolar é umadisputa de programas com uma infinidade de projetos desarticulados e propostas diferentes entre si, logo é comum que o docente se sinta despreparado para trabalhar os temas transversais. Por isso, as atividades a serem trabalhadas não devem significar uma interrupção das demais atividades pedagógicas cotidianas, mas deve ser um meio de integração do indivíduo, sociedade e natureza a fim de despertar a consciência ecológica (CARDOSO, 2011).

Figura 3. Atividades pedagógicas realizadas a partir do projeto “Frutificando o Futuro”, desenvolvido na EMCJC, Itaperuna, RJ. A. Pintura da cerca. B a D. Plantio de mudas. E. colheita de hortaliças. F. Merenda escolar com os produtos da horta.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Em relação a educação alimentar, 17 dos 21 funcionários da escola revelaram que já participaram de projetos de hortas escolares e que consideram tal iniciativa de grande relevância para o desenvolvimento do aluno como um todo. Além disso, 100% dos funcionários que responderam o questionário afirmaram que as crianças compreenderam a importância da horta para uma alimentação saudável. Os funcionários ressaltaram que as crianças compreenderam tal importância ao participarem de perto de todo o processo de plantio e colheita do alimento e, principalmente, quando durante a merenda podiam experimentar do alimento que eles mesmos tiveram a oportunidade de plantar. Ademais, observaram que o contato direto com verduras e legumes a partir da horta escolar, resultou em aquisição de conhecimentos, os quais proporcionará pela busca de uma alimentação saudável quando adultos.

Todos os professores afirmaram considerar importante uma horta na escola. Sendo que 56% dos profissionais da educação afirmaram que não consideram a quantidade de hortaliças fornecida para a escola suficiente para a merenda dos alunos, enquanto 38% afirmaram o contrário. A grande maioria da comunidade escolar (94%) afirmou que estaria disposto a doar uma pequena parte do seu tempo para ajudar na manutenção da horta na escola. Como forma de amenizar o problema de insuficiência de hortaliças para a merenda

escolar, muitas escolas públicas têm optado por desenvolver sua própria horta, sendo esta uma prática que tem crescido por ser uma alternativa ecologicamente viável, podendo explorar ambientes que antes não produziam, visando economia sustentável (SILVA et al., 2015).

Segundo Leal e Schimim (2016), os alimentos da merenda escolar apresentam uma pequena quantidade de nutrientes, sendo que esta pode ser melhorada com a implantação da horta escolar, possibilitando enriquecimento dos pratos com vegetais ricos em nutrientes, com muitos benefícios a saúde dos seres humanos, pois possuem fibras alimentares, vitaminas e sais minerais. Nesse sentido, a horta pode auxiliar sob o ponto de vista nutricional, colaborando para a melhoria dos hábitos alimentares. Por isso, projetos de horta escolar são uma iniciativa bastante proveitosa para o desenvolvimento alimentar, e diversos outros temas, como mencionados acima. Consequentemente, elevando os benefícios de conhecimento e importância das plantas como fonte de nutrição. São conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na produção de verduras e legumes frescos sem produtos tóxicos e de custo baixo, plantando e cultivando com cuidado, carinho e educação (LEAL; SCHIMIM, 2016).

Os responsáveis relataram a equipe escolar que houve não apenas a mudança nos hábitos alimentares das crianças, mas maior consciência de preservação ambiental. As crianças de tão pouca idade assimilam o aprendido e tornam-se multiplicadores do conhecimento ajudando a romper barreiras entre as famílias e a escola. A horta escolar é um projeto educativo que se torna uma importante ferramenta de promoção de saberes e valores, envolvendo a EAA, o ensino da botânica, além da cooperação, da solidariedade, ou seja, a horta no âmbito escolar promove o desenvolvimento intelectual e social de discentes, docentes e de todos os envolvidos com tal atividade.

Assim, a aquisição de novos hábitos e nova consciência ambiental só é possível por meio da implicação do sujeito como agente social questionador, formador de opinião e tomador de decisões, ciente de suas responsabilidades civis e políticas para com o meio ambiente e o meio social no qual está inserido, por intermédio de uma educação focada na construção do conhecimento que considera as habilidades individuais, vivência e necessidades de cada indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem (LEAL, 2018).

Na parte das atividades remotas a confecção da cartilha foi um produto obtido para o desenvolvimento do presente trabalho e que proporcionou resultados eficientes. Dos 21 alunos, 17 fizeram as atividades propostas pela cartilha (Figura 4), participando com o envio dos vídeos e fotos a medida que realizavam o acompanhamento das atividades com o uso do “Kit Horta”. Assim, os resultados foram muito além do esperado, o entusiasmo das crianças foi contagiante, e mesmo após algumas semanas as crianças continuaram mandando fotos dos resultados obtidos com o plantio das sementes e confecção das mudas.

Figura 4. Retorno dos resultados enviados pelos alunos participantes das atividades propostas pela Cartilha na fase de atividades remotas do projeto “Frutificando o Futuro”, desenvolvido na EMCJC, Itaperuna, RJ.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Para Kenski (2013), o material didático possui importante função na educação a distância, contribuindo para que o ensino-aprendizagem se torne mais dinâmico, integrando habilidades, de forma a atender aos objetivos do professor e dos alunos. Para a autora, um bom material didático relaciona o conteúdo com conhecimentos prévios do aluno, fazendo um contexto histórico e social que o cerca.

Diante dos relatos dos pais e os vídeos enviados, houve um entusiasmo muito grande das crianças para realizar as tarefas que foram propostas. Um dos desafios na educação é buscar ferramentas que fortaleçam ações significativas e transformadoras que

promova um ensino-aprendizagem com conceitos, valores, atitudes e procedimentos que possibilitem uma nova forma de pensar e agir. Com isso, a escola estará cumprindo com uma das nobres funções sociais que é formar os alunos para interagir de forma consciente na sociedade em que estão inseridos (ALVES E PINHEIRO, 2015).

A presença da família ou dos responsáveis foram primordiais para que as atividades lúdicas pudessem ser aplicadas em suas residências. Os familiares, responsáveis e educadores precisam estar unidos para proporcionar atividades como jogos e brincadeiras fora da escola (PEREIRA JUNIOR; MACHADO, 2021). Assim, construir um Projeto Político Pedagógico que aborde a EAA na Educação Infantil permite um exercício de articulações dos diferentes integrantes (alunos, professores, equipe escolar, pais e comunidade) proporcionando um desenvolvimento de ações proativas, que contribuirão para o envolvimento e desenvolvimento das crianças em relação a diferentes temáticas socioeconômicas e ambientais, gerando cidadãos conscientes e responsáveis por seus atos. Por isso, esses trabalhos devem ser bem estruturados e, para que isso seja possível, todos os agentes envolvidos no processo de educação devem desempenhar um papel crucial como mediadores (NUNES, 2020).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de EAA permitiram um aumento da valorização do ambiente escolar que despertou nos alunos, maior senso de responsabilidade ambiental, noções de trabalho colaborativo e participativo e, permitiu a aquisição de hábitos alimentares mais saudáveis pela inclusão de verduras e frutas no cardápio da merenda escolar e também no ambiente familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a equipe da Escola Municipal Coronel José Cardoso por permitir o desenvolvimento do projeto, abraçando a ideia e contribuindo juntamente com a comunidade. Ao consórcio CECIERJ/CEDERJ da UENF e seus tutores e colaboradores do Polo de Itaperuna – RJ.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M.E.V.; SILVA, N.R. **Educação ambiental na percepção de professores de escolas públicas localizadas em Jaramataia/AL, Brasil.** Diversitas jornal, v. 5, n. 3, p.1658-1670, 2020.

ALVES, A.C.R.; PINHEIRO, R.E.A. **Educação ambiental nos anos iniciais**: a possibilidade de uma escola sustentável. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, Guarupá, 2015.

BENACHIO, M.V.; COLESANTI, M.T.M. **Educação ambiental &elementos para uma escola pública participativa.** Revista Geográfica de América Central, v. 2, p. 1-12 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população brasileira**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 2. ed. (1. Reimpressão) – Brasília: Ministério da Saúde. 2014.

CAMPIANI, M.C. **Os temas transversais na educação.** São Paulo: Códex, 2001.

CARDOSO M.M.K **Educação Ambiental nas escolas**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Biologia) – Consórcio Setentrional de Educação a Distância de Brasília. Universidade de Brasília. Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011.

CHAER, G., DINIZ, R.R.P., RIBEIRO E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FARIAS, A.J.S.; SANTOS, C.F.; OLIVEIRA, T.S.; ROCHA, C.M.J.M.; RIOS, C.M. Horta na escola: recurso pedagógico de ensino da educação ambiental e nutricional. *In*: FERREIRA, A.E.M.; MESSIAS, J.M.J.E.; ROCHA, C.M.J.M.; RIOS, C.M. (Org.) **Workshop de educação ambiental**. Pimenta Bueno, RO: Faculdade de Pimenta Bueno, 2019. p.17-26

FIOROTTI, J.L.; CARVALHO, E.S.S.; PIMENTEL, A.F.; SILVA, K.R. **Horta**: A importância no desenvolvimento escolar. *In:* Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 14 e 10., 2009, São José dos Campos, SP. Anais [...] São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba, 2009.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220p.

JESUS, F.S.B.F.C. **Revitalizando o espaço escolar com plantio de árvores frutíferas**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Ambiental). Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2015.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papirus, 2013. p.5

LEAL L.M. **A formação para educação ambiental dos agentes comunitários do projetorevolução dos baldinhos**: uma análise a partir da perspectiva crítico transformadora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

LEAL, R.C.; SCHIMIM, E.S. A horta como possibilidade de alimentação saudável. *In:* HASPER, R.; DEPETRIS, E.C.; PAULA, I.A. **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**: Produções didáticos pedagógicas, Vol. II. 2016. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_cien_unicentro_regianicristinaleal.pdf Acesso em 15 nov. 2020.

MINAYO, S.C.M. **Pesquisa social** – Teoria, método e criatividade. ed. 21. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

MORGADO, F.S.; SANTOS, M.A.A. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar**: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. Revista Eletrônica de Extensão, v. 5, n. 6., p. 1-10, 2008

NUNES, M.M. **Educação Ambiental na educação Infantil**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas educacionais em Ciências e pluralidade – EAD) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, 2020.

PEREIRA JUNIOR, L.S.; MACHADO, J.B. **Educação Infantil em tempos de pandemia**: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. Revista Educação Pública, v. 21, n. 6, 2021.Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras Acesso em 26 nov. 2021

SILVA A.C.D, SOUSA A.A, NASCIMENTO C.R. **Horta na escola: sustentabilidade e hábitos saudáveis no município de Cantá-RR**. Atas de Saúde Ambiental, v. 3, n. 3, p. 80-89, 2015.

ZARTH, S.M. **Temas transversais no ensino fundamental**: educação para a saúde e orientação sexual. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CAPÍTULO 9

EFECTO DEL PROGRAMA NACIONAL DE APOYO DIRECTO A LOS MÁS POBRES Y LA POBREZA EN LAS DIMENSIONES DE SALUD Y EDUCACIÓN EN EL DISTRITO DE SANTA LUCÍA, PUNO- PERÚ

Data de aceite: 01/06/2022
Data de submissão: 09/05/2022

Jose Humberto Ticona Paucar
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-5784-5886

Enrique Gualberto Parillo Sosa
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0003-0198-987X

Virginia Guadalupe Pacompia Flores
Universidad Nacional del Altiplano
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-0303-4631

José Oscar Huanca Frias
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0003-0638-2129

Carmen Eliza Zela Pacori
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-2063-325

Illich Xavier Talavera Salas
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-4258-9162

Juan Manuel Tito Humpiri
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
https://orcid.org/0000-0002-9965-2484

Lucio Ticona Carrizales
Universidad Nacional de Juliaca
Juliaca – Perú
https://orcid.org/0000-0003-2073-8857

RESUMEN: La investigación se desarrolló en el distrito de Santa Lucía, región Puno, tiene el propósito de determinar el efecto del Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres "JUNTOS" sobre la pobreza en el distrito de Santa Lucía, Puno - Perú, viendo la pobreza desde la dimensión de educación "rendimiento académico" y salud "estado nutricional". La investigación se enmarca bajo el enfoque cuantitativo de tipo cuasi experimental, cuya muestra se determinó por el método probabilístico, las técnicas e instrumentos utilizados fueron: la ficha antropométrica para determinar el estado nutricional; revisión de registros y actas para conocer el rendimiento académico; por lo tanto, el efecto se estimó mediante la prueba de diferencia de medias de muestras independientes en la variable estado nutricional, por otro lado, la regresión logística binaria simple para identificar el efecto del programa en la variable rendimiento académico. Arribándose a los siguientes resultados; en la prueba de diferencia de medias se obtuvo un p-valor = 0.088 mayor al 5% de nivel de significancia, por ende, el Programa JUNTOS tiene influencia negativa en la variable nutrición, porque los niños con o sin programa se encuentran en el similar estado de índice de masa corporal (IMC) <19 "desnutrición", rechazándose la hipótesis alterna y aceptamos a la hipótesis nula. Con respecto al rendimiento

académico hallamos un R cuadrado de Nagelkerke = 0.018, lo cual nos indica una precisión de 1,8% nivel de predicción bajísimo, es decir, el Programa JUNTOS no determina a la variable rendimiento académico, además, el estadístico de Wald=0.675 es inferior al   por lo que el Programa JUNTOS, en otros términos, los niños con programa y sin programa tienen la misma posibilidad de tener promedio de rendimiento A y AD. Por lo tanto, se concluye que el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres JUNTOS, es ineficaz para aliviar la extrema en el corto plazo, mediante la entrega de transferencias en efectivo a los hogares y en el largo plazo, romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza mediante la promoción del capital humano.
PALABRAS CLAVE: Educación, nutrición, pobreza, Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres.

EFFECT OF THE NATIONAL PROGRAM OF DIRECT SUPPORT TO THE POOREST AND POVERTY IN THE DIMENSIONS OF HEALTH AND EDUCATION IN THE DISTRICT OF SANTA LUCIA, PUNO- PERU

ABSTRACT: The research was carried out in the district of Santa Lucía, Puno region, with the purpose of determining the effect of the National Program of Direct Support to the Poorest "TOGETHER" on poverty in the district of Santa Lucía, Puno - Peru, seeing the poverty from the education dimension "academic performance" and health "nutritional status". The research is framed under the quantitative approach of a quasi-experimental type, whose sample was determined by the probabilistic method, the techniques and instruments used were: the anthropometric record to determine the nutritional status; review of records and records to know academic performance; therefore, the effect was estimated by means of the test of difference of means of independent samples in the nutritional status variable, on the other hand, the simple binary logistic regression to identify the effect of the program on the academic performance variable. Arriving at the following results; In the mean difference test, a p-value = 0.088 greater than 5% level of significance was obtained, therefore, the JUNTOS Program has a negative influence on the nutrition variable, because children with or without a program are in the same state of body mass index (BMI) <19 "malnutrition", rejecting the alternative hypothesis and we accept the null hypothesis. With respect to academic performance we find a Nagelkerke R squared = 0.018, which indicates an accuracy of 1.8% very low prediction level, that is, the JUNTOS Program does not determine the academic performance variable, in addition, the Wald statistic = 0.675 It is less than , so the Program TOGETHER, in other words, children with a program and without a program have the same possibility of having average performance A and AD. Therefore, it is concluded that the National Program of Direct Support to the Poorest TOGETHER, is ineffective in relieving the extreme in the short term, by delivering cash transfers to households and in the long term, breaking the cycle of intergenerational transmission of poverty through the promotion of human capital.
KEYWORDS: Education, nutrition, poverty, National Program of Direct Support to the Poor.

INTRODUCCIÓN

La pobreza es un fenómeno vigente en la sociedad, a pesar de los diversos esfuerzos realizados, no se logra suprimir en su totalidad, surgen diversas políticas de gobierno para

eliminar la pobreza extrema.

El trabajo refiere al tema de pobreza y el Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres “JUNTOS”, el primero se define como la carencia de necesidades básicas, y el segundo es un Programa de Transferencia Monetaria Condicionada, se asienta dentro de la política social y de lucha contra la pobreza extrema, de estas concepciones ha crecido el interés de conocer la incidencia del Programa JUNTOS en la pobreza, enfocando la pobreza desde la variable nutrición y rendimiento académico.

El principal objetivo del trabajo es identificar el efecto del Programa Nacional de Apoyo a los más Pobres “JUNTOS” y la pobreza; visto la pobreza desde la dimensión nutrición y educación del distrito de Santa Lucía – Puno, se estimó el efecto mediante la probabilidad de varianza de medias al nivel de significancia 5% y el rendimiento académico mediante la regresión logística binaria.

En cuanto, a la metodología de estudio, obedece al diseño cuasi experimental según los autores; GERTLER *ET AL.*, (2016) y DINA POMERANZ, (2011), se trabaja con grupo contrafactual, los del Programa JUNTOS y los que no pertenecen. Para las variables, nutrición y rendimiento académico.

La investigación está estructurada del modo que se exponen los motivos que condujeron a la ejecución de la investigación, planteamiento del problema, antecedentes, hipótesis, objetivos y las preguntas de la investigación. Continuando con los fundamentos teóricos: Enfoques de pobreza y Programa “JUNTOS” y la operacionalización de variables. Así mismo está constituido por el diseño metodológico comprendiendo el tipo y diseño de investigación, muestra, ubicación y descripción de la población, técnicas e instrumentos de recolección de datos, plan de tratamiento de datos y prueba de hipótesis. Por último, se muestra los resultados obtenidos durante la investigación, como resultado de la evaluación de la variable independiente, dependiente y su respectiva prueba de hipótesis.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizo un análisis de estadísticas sobre el efecto del programa nacional de apoyo directo a los más pobres, en referencia a las dimensiones de salud y educación en el distrito de Santa Lucia, Puno.

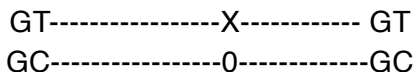
DISEÑO DEL ESTUDIO

El método de investigación es de enfoque cuantitativo, puesto que la investigación en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables (HERNANDEZ e colab., 2014). El tipo y diseño de investigación que corresponde al cuasi experimental donde manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación.

Por otro lado, según DINA POMERANZ (2011), los diseños cuasi experimentales manipulan las variables de manera directa o ligeramente, lo que busca es medir los efectos, cambios, transformaciones ocasionados por el estímulo y comparar con el grupo sin control.

Finalmente, según HORWARD & SHAGUN (2014), los diseños cuasi experimentales identifican un grupo de comparación, por consiguiente, se puede establecer, si el programa ha causado alguna diferencia entre los grupos de tratamiento u control.

GT-----------------X------------ GT

GC-----------------0-------------GC

GT = Niños con Programa "JUNTOS"

GC = Niños sin Programa "JUNTOS"

X = Estímulo (200 soles bimestral que reciben)

0 = No reciben ningún estímulo

Población y muestra

La población es considerada según el último reporte CEPLAN (2017), información departamental, provincial y distrital de población que requiere atención adicional y devengada per cápita, donde indica la población total 7,546, y de extrema pobreza 1,005 del distrito de Santa Lucía.

Muestra

El muestreo, le permite al investigador, por un lado, seleccionar las unidades de la población. Por las características del diseño de investigación, dado que se debe realizar un emparejamiento para que cada individuo del grupo de tratamiento coincida con un individuo del grupo de comparación idéntico en todas las características observables pertinentes, esto implicará estimar los factores determinantes que explican el impacto del programa en los beneficiarios. Dado que la población se ubicó en el rango de las poblaciones de carácter finito se obtuvo el tamaño de muestra de la siguiente manera:

$$n = \frac{Z^2_{\alpha/2}\hat{p}\hat{q}N}{e^2(N-1) + Z^2_{\alpha/2}\hat{p}\hat{q}} \quad n = \frac{1.96^2 \times 0.14 \times 0.86 \times 1005}{0.058^2(1005-1) + 1.96^2 \times 0.14 \times 0.86} = 120.94$$

n=120

Donde:

N Tamaño de la población.

p Estimación de la verdadera proporción.

e Error muestral

RECOLECCIÓN DE DATOS

Se procedió calcular el estado nutricional, bajo la fórmula IMC (índice de masa corporal) equivalente a IMC = Peso( )/ (m), luego la interpretación en el indicador nutricional:

< 19 = Indica desnutrición

19-25 = Indica normalidad

25-30 = Indica sobrepeso (obesidad tipo I)

30-40 = Indica obesidad de grado II

> 40 = Indica obesidad de grado III

Para la variable rendimiento académico, se identificó los promedios de los estudiantes en las actas y registros, ubicando en la siguiente escala:

AD = Logro destacado

A = Logro alcanzado

B = En proceso

C = En inicio

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados del estado nutricional de los niños con Programa JUNTOS

Género		IMC-Experimental			Total
		Desnutrido	Normal	Sobrepeso Tipo I	
Niñas	Cantidad	22	9	1	32
	Porcentaje	36,7%	15,0%	1,7%	53,3%
Niños	Cantidad	22	5	1	28
	Porcentaje	36,7%	8,3%	1,7%	46,7%
Total	Cantidad	44	14	2	60
	Porcentaje	73,3%	23,3%	3,3%	100%

Tabla 1. Estado nutricional de niños y niñas con Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres “JUNTOS” del distrito de Santa Lucía-Puno.

Fuente: Ficha Antropométrica

Del total de 60 niños y niñas beneficiarios del Programa JUNTOS, 73,3% de niños y niñas se ubican dentro del índice de masa corporal (IMC) es inferior de <19, es decir, presentan desnutrición, y el 23,3% se ubican en el índice de masa corporal (19<25) significa nutrición normal y finalmente el 3,3% en inicio de obesidad nivel I. A pesar de contar con el apoyo del Programa JUNTOS, los hijos beneficiarios se encuentran en estado de desnutrición, en otros términos, el gasto mensual per cápita incrementada en los hogares pobres; gastos para cereales, pescado, leche; frutas, etc., debe reflejar en el aumento de peso, talla y niveles de hemoglobina en los niños, las familias beneficiarias que cuentan con ingreso adicional de 1,200 soles anual, sin embargo no expresa resultados en el consumo de alimentos nutritivos que favorecen al desarrollo corporal e intelectual. Los datos dan a

entender que el Programa JUNTOS presenta deficiencias en el cumplimiento de controles de salud a los hijos de los beneficiarios.

Resultados del estado nutricional de niños y niñas sin Programa JUNTOS

Género Grupo Control		IMC Control		Total
		Desnutrido	Normal	
Niñas	Cantidad	26	5	31
	Porcentaje	43,3%	8,3%	51,7%
Niños	Cantidad	25	4	29
	Porcentaje	41,7%	6,7%	48,3%
Total	Cantidad	51	9	60
	Porcentaje	85,0%	15,0%	100%

Tabla 1. Estado nutricional de niños y niñas sin Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres “JUNTOS” del distrito de Santa Lucía-Puno.

Fuente: Ficha Antropométrica

El total 60 niños y niñas sin Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres “JUNTOS”, el 85,0% de niños y niñas se encuentran en estado desnutrido, cuyo índice de masa corporal (IMC) es inferior a <19, y el 15,0% en estado normal IMC de [19 a 25], indica la tabla 4 que existe carencia de proteínas y calorías en el organismo en lo niños de 6 a 12 años en el distrito de Santa Lucía. Corroboramos con informes del INEI (2018), en temas de anemia y desnutrición, la prevalencia de anemia en niñas y niños de 6 a 35 meses en el año 2018 fue más alta en Puno (67,7%), y la desnutrición crónica afectó al 12,2% de las niñas y niños menores de cinco años de edad, la desnutrición se reportó en las niñas y niños con madres con nivel educativo primaria o menor nivel 25,6%. Por otro lado, según (IVAN HIDALGO ROMERO, JORGE GOBIT MORALES, 2010), que existen patrones de conducta que en las zonas rurales, las familias acuden a los controles de salud en casos de enfermedades, o el servicio de salud responde a estado de enfermo sinónimos de malestar, mas no a los controles de prevención, conductas que influyen en la nutrición, muchos padres desconocen el estado nutricional de sus hijos ya que no acceden a los controles, en las zonas rurales como Puno.

Resultados de rendimiento académico de niños y niñas con Programa JUNTOS

Género		Rendimiento académico experimental		Total
		Logro alcanzado	Logro destacado	
Niñas	Cantidad	31	1	32
	Porcentaje	51,7%	1,7%	53,3%
Niños	Cantidad	25	3	28
	Porcentaje	41,7%	5,0%	46,7%
Total	Cantidad	56	4	60
	Porcentaje	93,3%	6,7%	100%

Tabla 3. Distribución de niños y niñas según el género y rendimiento académico, con Programa JUNTOS, del distrito de Santa Lucía

Fuente: Entrevista directa

De un total de 32 niñas, el 51,7% están en el índice cualitativo, logro alcanzado, (A), implica que logró desarrollar las capacidades básicas adecuadamente, una niña que representa el 1,7% se ubica en el índice de logro destacado (AD); significa que alcanzó el aprendizaje óptimo. Por otro lado, de un total de 28 niños, el 41,7% que representa a 25 niños se encuentra en el índice logro alcanzado (A), y tres niños dentro del logro destacado (AD) con un porcentaje de 5,0%.

Resultados de rendimiento académico de niños y niñas sin Programa JUNTOS

Género		Rendimiento académico control		Total
		Logro alcanzado	Logro destacado	
Niñas	Cantidad	30	1	31
	Porcentaje	50,0%	1,7%	51,7%
Niños	Cantidad	28	1	29
	Porcentaje	46,7%	1,7%	48,3%
Total	Cantidad	58	2	60
	Porcentaje	96,7%	3,3%	100%

Tabla 4. Distribución de niños y niñas según el género y rendimiento académico, sin Programa JUNTOS del distrito de Santa Lucía

Fuente: Registros y actas

Del total de 60 estudiantes entre niñas y niños, 31 representan a niñas del cual 30 se ubica en la escala valorativa cualitativa, logro alcanzado (A), a su vez, 29 niños representan a niños del cual 28 se encuentran en la escala valorativa logro alcanzado (A), por otro lado,

un niño y una niña del total de 60 logro destacado (AD) satisfactoriamente el aprendizaje esperado, no existen niños en las escalas valorativas en inicio (C) y en proceso (B) , existe cierta extrañeza de la homogeneidad de los datos o promedios en las actas.

Efecto del Programa JUNTOS en la nutrición de niños y niñas

Gruup	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
0	60	17.24683	0.2779982	2.153365	16.69056	17.80331
1	60	17.73683	0.3597309	2.786463	17.01701	18.45665
Combined	120	17.49183	0.2274698	2.491807	17.04142	17.94225
Diff		-0.4899998	0.454631		-1.390293	0.4102933

Tabla 5. Prueba de diferencia de medias, del índice de masa corporal con Programa JUNTOS y sin programa en los niños del distrito de Santa Lucía.

Fuente: Elaborado por el autor

El cero (0) representa grupo sin tratamiento y el uno (1) representa grupo con sin tratamiento, los resultados ilustran la unidad de media del índice de masa corporal (IMC) de los niños y niñas con Programa JUNTOS, sin programa cuya diferencia de media es mínima -0.489.

Prueba diferencia de medias		Prueba de levene de calidad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		Fisher	Prob.	T	Grados de libertad	Prob.
Datos	Se asumen varianzas iguales	0,805	0,372	1,721	118	0,088
	No se asumen varianzas iguales			1,721	112,667	0,088

Tabla 6. Prueba de diferencia de medias, para contrastar el estado nutricional en los niños del distrito de Santa Lucía

Fuente: Elaboración propia - Prueba de Muestras Independientes

Decisión. Según la tabla 8 de la prueba de diferencia de medias, podemos determinar que no es significativa, la probabilidad es 0.088, mayor al 5%, por ende, afirmamos la inexistencia, en relación al efecto del Programa JUNTOS en la nutrición de niños y niñas, es decir la probabilidad de que IMC del grupo de tratamiento sea mayor al grupo de control es 0.088.

La probabilidad de las varianzas es 0.372 son varianzas iguales, es decir, es mayor al 5%, que para la existencia de efecto debería ser menor al 5%. Con el grado de libertad 118,

por estadista un grado de libertad se gasta al estimar la media y los n-1 grados de libertad restantes estiman la variabilidad, resumen, a mayor inversión del Programa JUNTOS, igual nivel de nutrición de los niños.

Efecto del Programa JUNTOS en el rendimiento académico de niños y niñas

Analizaremos la influencia de la variable Programa JUNTOS sobre la educación; la variable independiente si una persona tiene rendimiento AD (logro destacado), A (logro alcanzado) es determinado por las calificaciones que obtuvo (Ver anexo 5).

Ajuste del modelo de Regresión Logística

		B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1[a]	Programa (1)	-0,728	0,886	0,675	1	0,411	0,483
	Constante	3,367	0,719	21,921	1	,000	29,000

Tabla 7. Estimaciones de los coeficientes

Fuente: Elaborado por el autor

a. Variables especificadas en el paso 1: PROGRAMA.

Mediante los resultados mostrados en la tabla 11 podemos indicar:

Los exponenciales de b (Exp (b)) son odd ratios y pueden compararse entre sí para saber qué variables tienen más influencia o está asociada de manera más fuerte.

Finalmente, los que no están en el programa tienen más odds de obtener rendimiento académico A en (1/0.483) = 2.07 que los que sí están el programa, es decir el perfil de las personas que obtienen calificaciones A son las que no están el programa. Es decir, lo que más explica la probabilidad de obtener una calificación A es la de no pertenencia al Programa JUNTOS, es decir las personas que no pertenecen al programa tienen más probabilidad de obtener calificaciones A.

La puntuación de Wald para el modelo probado indica que el Programa JUNTOS no aporta de manera significativa a la predicción del rendimiento, los resultados obtenidos se pueden generalizar a la población (Wald=0.675, Gl=1; p-valor=0.411).

Dado que $x^2_{0.05,1}$=3.841 es mayor al estadístico de Wald=0.675 por lo que aceptamos la hipótesis nula, además podemos apreciar que el p-valor = 0.411 es superior al nivel de significación α=0.05, situación que corrobora que, el Programa JUNTOS no es significativa en el modelo.

DISCUSIÓN

Según el objetivo general, determinar el efecto del Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres “JUNTOS”, sobre la pobreza, en las dimensiones de salud y

educación en los hijos de los beneficiarios del distrito de Santa Lucía, Puno- Perú, los resultados obtenidos en la variable nutrición, evidencian la representación de la probabilidad de las varianzas es 0.372, son varianzas iguales, es decir, es mayor al 5%. Afirmamos que el Programa “JUNTOS” no presenta efecto en la nutrición de niños o niñas, los hijos beneficiarios con el Programa JUNTOS muestran del total 60 los niños y niñas el 73,3% se encuentra en el nivel de desnutrición, y el 23,3% en índice normal, es en cuanto al grupo de tratamiento; con respecto al grupo de control los resultados son similares de un total 60 estudiantes, 85,0% en nivel de desnutrición y el 15,0% en índice normal, existe diferencia, sin embargo estadísticamente la diferencia de medias no es significativa.

Dado que, al ser comparado con otras investigaciones argumentadas del impacto positivo del programa. SUCASANI (2017), concluye que el impacto del Programa JUNTOS es positivo, puesto que los participantes del programa en la provincia del Collao tienen la probabilidad del 17,4% de mejorar su calidad vida de acuerdo al algoritmo de Kernel del Propensity score matching con lo que se afirma que el programa está funcionando adecuadamente, es decir mejora las condiciones de vida de la población a través de políticas sociales de satisfacción de necesidades del hogar. Resultado susceptible a cuestionamiento por el instrumento utilizado, encuesta, poco factible para medir el impacto.

Por un lado, ARROYO, J. (2010). Arribando a la conclusión que el Programa JUNTOS es considerado por los beneficiarios como un soporte central para lograr un cambio en la vida de ellos y sus familias, que la distribución y nuevo orden doméstico y las nuevas actividades familiares, han permitido que los beneficiarios reconozcan que su vida actual es mucho más organizada. Cabe mencionar que (RAWLINGS e RUBIO, 2003) indica, el éxito de programas de Transferencia Monetaria Condicionada en América Latina, México, Brasil, Honduras, Jamaica y Nicaragua, programas muy similares al Programa JUNTOS, se debe particularmente en el incremento de tasas de matrícula escolar, asistencia a la atención de salud preventiva y el aumento de consumo familiar.

Por otro lado, UNIDAS AND UNICEF (2010), los niños y niñas que sufren desnutrición pueden tener consecuencias irreversibles, son más proclives a las enfermedades, o padecer obesidad, cuando inician su vida laboral, a menudo perciben salarios inferiores que sus compañeros de trabajo con crecimiento normal, no es injusticia, se debe a que en la niñez le arrebataron la plenitud de la vida, es una tragedia que afecta a 165 millones de niños y niñas en el mundo.

Según, (CRUZ e MEJÍA, 2018) indica que: “Los programas sociales en lugar de representar apoyo a la economía de las personas de escaso recursos, termina por convertirse en el único sustento familiar, pues con ello se sienten seguros económicamente y se vuelven dependientes del mismo”, en otras palabras, es como cazar a un animal salvaje, tenerla en una jaula y darle de comer todos los días, se conformará y no buscará otras fuentes de alimentación, limitando y cortando su creatividad, imaginación y habilidad, pensará que siempre tendrá la comida fácil, asumirá con felicidad su domesticación, no

exigirá salir de la jaula, entonces terminará aceptando como su amo, entregando su vida finalmente.

A manera de conclusión, los programas sociales son ineficaces para contrarrestar los problemas de la pobreza en el Perú, porque no corrige la desnutrición, ni influye en la educación, condiciones indispensables para el desarrollo humano. Según, Amartya Sen, (1999) la ausencia del desarrollo de capacidades individuales, se convierten en una complejidad social, generando; la desigualdad, pobreza e injusticia social. Para el autor es fundamental "la igualdad de capacidad básica, niños con desnutrición presentan pocas posibilidades de desarrollar las competencias y habilidades, es fundamental romper la brecha de pobreza y alcanzar la libertad o independencia económica, política y social que permitirá al individuo tener una vida digna. Además, como los PTC, sus primeros orígenes, es la corrección de fallas del mercado, garantizar el incremento de consumo familiar, más no panacea de la pobreza.

CONCLUSIONES

El Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres "JUNTOS" tiene por objetivo en el corto plazo, aliviar la pobreza y en el largo plazo, romper el ciclo de transmisión intergeneracional de la pobreza, mediante la promoción del capital humano, los resultados de investigación arriban, el Programa JUNTOS no evidencia efecto significativo en los indicadores nutrición y rendimiento académico, lo cual dificultaría el logro de sus objetivos.

Con respecto al primer objetivo específico de investigación de la variable nutrición, los resultados respecto a la diferencia de media del grupo de control y tratamiento demuestran -0,489, con una probabilidad (P-valor = 0.088), mayor a nivel de significancia (α=0.05 o 5%); por otro lado, analizando la prueba estadística (T calculada = 1.721), ubicándose en la región de aceptación, asumiendo la hipótesis nula H_0, los hijos beneficiarios con Programa y sin Programa JUNTOS del distrito de santa Lucía, Puno – Perú, presentan similar estado nutricional, cuyo índice de masa corporal (IMC) es inferior a <19 indicando desnutrición.

En cuanto, al segundo objetivo específico, variable rendimiento académico, la prueba del ómnibus de coeficientes del modelo (Puntuación de eficiencia del modelo) nos muestra que los P-valores son mayores al nivel de significación (α=0.05 o 5%) por lo que las variables seleccionadas en el modelo no son significativas, es decir, el Programa JUNTOS no tiene asociación con el rendimiento académico. Según los resultados de estadística descriptiva, de una muestra de 60 niños y niñas del grupo de tratamiento, el 93,3% tienen calificación (A), del total de 60 del grupo de control, el 96,7% presentan calificación (A).

REFERENCIAS

ALANOCA, Yosi Miguel Velasquez. **“Impacto de la Transferencia Monetaria Condicionada del programa JUNTOS sobre el ingreso del hogar beneficiario en el Perú, 2013 - 2015”**. UNAP-Institucional, 2017.

CÁMARA DE COMERCIO. **Pobreza en el Perú disminuyó pero a menor ritmo en últimos cuatro años**. Revista IEDEP, p. 6–8, 2017.

CASEN. **Nueva Metodología de Medición de la Pobreza por Ingresos y Multidimensional**. Ministerio de Desarrollo Social, p. 58, 2013.

CEPAL. **Enfoques para la medicion de la pobreza. Breve revision de la literatura.** n. December, p. 1–46, 2001.

CRUZ, Elva Itzel Ramos e MEJÍA, Jorge Alfredo Lera. **Programas de apoyo asistencialistas, su efecto contradictorio en la sociedad**. v. 1, p. 151–177, 2018.

DE, Fondo e UNIDAS, Naciones e UNICEF, Infancia. **El imperativo para el progreso**. [S.l: s.n.], 2010.

DINA POMERANZ. **Métodos de evaluación**. Harvard Business School , p. 12, 2011.

ERAZO SANTANDER, Oscar. **El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades**. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, v. 2, n. 2, p. 144–173, 2011.

FRANCKE, Pedro e MENDOZA, Armando. **Perú: Programa Juntos**. Transferencias con Corresponsabilidad: Una Mirada Latinoamericana, p. 389–432, 2006.

GARCÍA SEGURA, J. Luis e colab. **Pobreza y desnutrición infantil**. [S.l.]: Gerencia de Investigación y Desarrollo PRISMA ONGD, 2002.

GIMÉNEZ e colab. **Una aproximación a la pobreza desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen**. Provincia, v. enero-juni, n. 35, p. 99–149, 2016.

GUABLOCHE, Judith e SÁNCHEZ, Alan. **¿Qué sabemos sobre los programas de transferencias condicionadas?** Modeda: Política Social, p. 19–23, 2014.

HERNANDEZ, Roberto e FERNÁNDEZ, Carlos e BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: McGrawHill, 2014.

MINSA. **Promoción de la Alimentación y Nutrición Saludable Módulo Educativo para la Promoción de la Alimentación y Nutrición Saludable dirigido al Personal de Salud**. Dirección General de Promoción de la Salud, p. 84, 2014.

RAWLINGS, Laura B e RUBIO, Gloria M. **Evaluación del impacto de los programas de transferencias condicionadas en efectivo**. [S.l: s.n.], 2003.

RÍOS FLÓREZ, Jorge e CARDONA AGUDELO, Viviana. **Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 14, n. 2, p. 1071–1085, 2016.

ROSE, Steven. **Sobre el rendimiento escolar - School Performance**. Group Work with Children and Adolescents: Prevention and Intervention in School and Community Systems, v. 3, n. 1, p. 141–160, 2014.

UNESCO. **Reducir la pobreza en el mundo gracias a la enseñanza primaria y secundaria universa**. p. 1–16, 2017.

CAPÍTULO 10

NOVOS PARADGIMAS: A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO MEIO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Data de aceite: 01/06/2022

Eliene Vilas Boas Lemos
Universidad de la Integracion de las Americas – UNIDA
Brasília – Distrito Federal
http://lattes.cnpq.br/0361518824809689

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma dissertação de mestrado sobre o tema da Educação Corporativa, para tanto toma-se como objetivo avaliar a importância da Educação Corporativa, como meio de aprendizagem organizacional no atual contexto de aceleradas mudanças na Gestão Pública. Pode-se afirmar que a modalidade de Educação em pauta perfaz-se como importante ferramenta à disposição das organizações contemporâneas, razão pela qual tem sido cada vez mais estudada e debatida, de modo a possibilitar sua difusão e crescimento. Para desenvolvimento do presente artigo utilizou-se de um levantamento teórico, trazendo os principais apontamentos sobre o conceito da Educação Corporativa e seus desdobramentos. Após rigoroso estudo das potencialidades de Educação Corporativa, é possível concluir que, atualmente, esta perfaz-se indispensável à sobrevivência das organizações. Pelo exposto nos tópicos anteriores, foi possível demonstrar a importância da Educação Corporativa nas Organizações.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Corporativa. Treinamento. Educação. Organização.

NEW PARADGIMS: CORPORATE EDUCATION AS A MEANS OF ORGANIZATIONAL LEARNING

ABSTRACT: This article is the result of a master's thesis on the topic of Corporate Education, for which the objective is to assess the importance of Corporate Education as a means of organizational learning in the current context of accelerated changes in Public Management. it can be said that the modality of Education in question is an important tool available to contemporary organizations, which is why it has been increasingly studied and debated, in order to enable its diffusion and growth. For the development of this article, a theoretical survey was used, bringing the main notes on the concept of Corporate Education and its consequences. After a rigorous study of the potential of Corporate Education, it is possible to conclude that, currently, it is indispensable for the survival of organizations. From what was exposed in the previous topics, it was possible to demonstrate the importance of Corporate Education in Organizations.
KEYWORDS: Corporate Education. Training. Education. Organization.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma dissertação de mestrado[1] sobre o tema da Educação Corporativa, para tanto toma-se

1 LEMOS, Eliene Vilas Boas. **A Educação Corporativa como meio de aprendizagem organizacional: um estudo de caso sobre a Defensoria Pública da União – DPU**. Dissertação de Mestrado. Universidad de la Integracion de las Americas – UNIDA, Paraguay, 2016.

como objetivo avaliar a importância da Educação Corporativa, como meio de aprendizagem organizacional no atual contexto de aceleradas mudanças na Gestão Pública.

É perceptível que, atualmente, um dos grandes desafios das organizações atuais, públicas ou privadas, consiste em oferecer possibilidades de crescimento pessoal com perspectiva de uma ascensão profissional a seus participantes. A oferta de conhecimento incide, necessariamente, em formas que permitam o aprendizado de longo prazo, a que se relaciona à Educação Corporativa e o aprendizado de curto prazo, ou de baixa intensidade (CHIAVENATO, 2003), a qual refere-se ao treinamento. Ou seja, o crescimento nas organizações está intrinsecamente ligado à sua disponibilidade em aprimorar, por meio da educação, seu capital humano.

Ante o exposto, pode-se afirmar que a modalidade de Educação em pauta perfaz-se como importante ferramenta à disposição das organizações contemporâneas, razão pela qual tem sido cada vez mais estudada e debatida, de modo a possibilitar sua difusão e crescimento. Não oponente, versar-se sobre a mesma nos levar a compreender que seu papel reside, fundamentalmente, em tornar a organização cada vez mais adaptável ao cenário de mudanças cada vez mais acentuadas.

Assim, torna-se fundamental que as organizações, para sobreviver, disponham dessa habilidade adaptativa essencial, do contrário, tornam-se, inevitavelmente, obsoletas. Por tais razões, desenvolvê-la é tarefa fundamental, embora não seja fácil criar as estruturas que lhe servirão de base para seu funcionamento. Porém, esse trabalho envolverá, não apenas o setor de Gestão de Pessoas, como, também, toda a organização.

Todavia, é preciso notar que, para que seja possível desenvolver uma estratégia de Educação Corporativa, é preciso compreender que essa modalidade de educação não deve ser vista apenas como uma ferramenta de alcançar resultados operacionais melhores, maiores lucros, ou outras formas mensuráveis de desempenho. É preciso vislumbrar as possibilidades da instrução como uma esfera de amadurecimento do pensamento crítico dos colaboradores das organizações. Ou seja, é limitado pensar a educação corporativa apenas como meio de preparar o indivíduo para alcançar postos mais elevados na organização, ou desempenhar, com maior eficácia, suas atividades.

É essencial, então, conceber a educação corporativa como mais um espaço de transformação do indivíduo. É fundamental, dar-lhes, por meio dessa modalidade de educação, as ferramentas necessárias para que este possa, acima de tudo, tornar-se melhor e mais capacitado para lidar com as inevitáveis transformações da sociedade, dentro e fora da organização.

Para desenvolvimento do presente artigo utilizou-se de um levantamento teórico, trazendo os principais apontamentos sobre o conceito da Educação Corporativa e seus desdobramentos. Trazendo o levantamento de entendimentos consolidados pela literatura especializada, desenvolveu-se uma análise qualitativa do tema proposto, permitindo uma interpretação sobre suas implicações, impactos e resultados esperados da Educação

Corporativa dentro de uma organização.

2 I APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Atualmente no mundo globalizado, o aprendizado dos colaboradores é reconhecido como foco de atenção das organizações, vez que essa perfaz de fundamental importância no contexto socioeconômico atual. O desenvolvimento, por meio da educação continuada, muitas vezes, pode ser a chave da competitividade em um ambiente econômico como o atual. Desse modo este recurso intelectual, nas organizações, é, em muitos casos, mais importante que o patrimônio material, sendo fator primordial para o sucesso das organizações.

A grande demanda competitiva do mercado atual força as organizações a investirem na capacitação de seus colaboradores como forma de alcançar o diferencial frente a uma dinâmica cada vez mais instável. Ou seja, a atual característica das empresas é sua transformação constante, e como almejam um desenvolvimento pleno, torna-se necessário investir cada vez mais em aprendizagem organizacional, de forma contínua, buscando transformar suas crises internas em vantagens para seu crescimento.

Cyrineu Terra (2009) nos ilustra que o conhecimento, ao ser gerado, traz ganhos de escala sensíveis às organizações que dele se utilizam. Investir em conhecimento é, portanto, poderosa ferramenta de crescimento das organizações e do aumento de valor das organizações. A esse respeito, apregoa o mestre (TERRA, 2009, p. 33):

> Ao contrário dos estoques financeiros, de recursos naturais ou mesmos de mão-de-obra não-qualificada o valor econômico do recurso conhecimento não é tão facilmente compreendido, classificado e medido. É um recurso invisível, intangível, porém, é o fato de esse recurso ser altamente reutilizável, ou seja, quanto mais utilizado e difundido, maior seu valor.

Dessa forma, o conhecimento passa a ser de fundamental importância para a sobrevivência das organizações e investir nesse ativo passa a ser objetivo estratégico fundamental. Segundo Carvalho e Souza (1999, p. 75.), “os ativos intangíveis, como o capital humano e intelectual possibilitam vantagem competitiva no contexto de crescente complexidade econômica, globalização e mudanças aceleradas.”

Assim, em um ambiente influenciado pela continua necessidade de inovação, agilidade e competitividade, o investimento no desenvolvimento pessoal dos colaboradores pode se transformar em diferencial de concorrência. As organizações buscam desenvolver ferramentas de geração, disseminação e aplicação do conhecimento, sempre focadas no sucesso da organização.

Conforme Wernke, Lembeck e Bronia apud (ZAFALON *et. al.*, 2003 p. 5) conhecimento é “o valor acumulado de investimentos em treinamento, competência e futuro de um funcionário. Também pode ser descrito como competência do funcionário,

capacidade de relacionamento e valores.” Algumas organizações também agregam valor ao seu capital humano, ao proporcionar treinamento visando retorno em produtividade e eficiência laboral.

É nesse contexto que se torna importante a inserção do funcionário ou colaborador da organização em programas de capacitação oferecidos pela própria organização. Alega-se, segundo alguns importantes teóricos, que essa forma de investimento tem retorno garantido; afinal, é a partir do desenvolvimento pessoal dos recursos humanos disponíveis que a organização atinge o máximo aproveitamento de seu capital humano, ou seja, de seu principal ativo (WERNKE; BORNIA, 2003).

Nesse sentido, ensina novamente Cyrineu Terra (2005, p.162),

> Pode-se especular que as tendências recentes em termos de políticas de recursos humanos, nas organizações reconhecidamente mais inovadoras, têm uma relação direta com o crescimento da importância do aprendizado, conhecimento e criatividade para a competitividade das empresas.

E acrescenta (TERRA, 2005, p. 162),

> Esse novo cenário está criando tensões e mudando o equilíbrio de poder nas organizações. Os trabalhadores querem, cada vez mais, não apenas uma compensação financeira, mas também a possibilidade de desenvolvimento pessoal, ou seja, a lealdade é, mais e mais, com a profissão do que com a empresa empregadora.

Desta forma, no tocante à Educação Corporativa, em que pese não haver consenso na literatura administrativa, esta pode ser entendida como o preparo do indivíduo, dentro da organização, para o desempenho de funções relevantes e para o crescimento pessoal. Pode ser entendida como uma espécie de educação continuada, que consiste em um processo de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, visando melhorar a capacitação técnica e cultural do profissional, para além dos muros das organizações (GOMES, 2009, p. 19).

Essa modalidade de Educação inclui, também, a compreensão do indivíduo enquanto ser dotado de experiências e vivências anteriores, de modo que tais vivências são e devem ser aprimoradas por meio dessa modalidade, que é, fundamentalmente, um programa de longo prazo. O foco na aprendizagem é o principal vetor de definição desse programa, dentro das organizações. A esse respeito, convém notar (ANDRADE; AMBONI, 2009, p. 224):

> Aprender é muito mais que assimilar informação que não gera no indivíduo e no grupo um incentivo para suas capacidades é como palha atirada ao vento. Aprendizagem e ação estão intimamente ligadas e, portanto, organizações em aprendizagem estão continuamente realçando sua capacidade de aprender e fazer acontecer.

E, acrescenta (ANDRADE; AMBONI, 2009, p. 225),

> O aprendizado se torna fundamental na medida em que os ambientes das organizações estão se tornando menos analisáveis, com menos respostas

> observáveis e mensuráveis, e mais não-analisáveis, com mais fatores desconhecidos e sujeitos a menos interpretações racionais. O problema aumenta quando os gerentes continuam a ver o ambiente como sensato e reconhecível e perdem as chances, ou quando os nossos mapas mentais deixam de se encaixar no território.

Com efeito, resta evidenciada a importância do aprendizado, como vetor de mudanças de longo prazo. Por sua vez, o treinamento, em que pese sua importância, tem objetivos mais imediatistas, pontuais e focados em alguma necessidade mais urgente. Todavia, necessário se faz advertir que não se quer, com isto, afirmar que o treinamento seja menos importante que a Educação Corporativa. São, pois, perspectivas diferentes. Por meio do treino, se adquire perícia e habilidades necessárias ao desempenho de determinada função na organização. Tal atividade permite ao colaborador dispor de ferramentas melhores de atuação ante as tarefas que precisa desempenhar.

3 I EDUCAÇÃO CORPORATIVA E TREINAMENTO NO ÂMBITO DAS ORGANIZAÇÕES

Ademais, é preciso, nesses escritos iniciais, diferenciar o conceito de educação corporativa dos conceitos relativos a treinamento e capacitação. É fato que, até mesmo grande parte da literatura, utiliza, por vezes, tais expressões como sinônimas, porém, é fundamental desfazer tal incoerência. Nesse sentido, treinamento é um processo focado, essencialmente, em questões imediatas. O treinamento pode ser definido como (CHIAVENATO, 2006, p. 402):

> É o processo educacional, de curto prazo, aplicado de maneira sistemática e organizada, através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidade e competências em função de objetivos definidos. O treinamento envolve a transmissão de conhecimentos específicos relativos ao trabalho, atitudes frente a aspectos da organização, da tarefa e do ambiente e desenvolvimento de habilidades e competências.

Para Chiavenato apud (NASCIMENTO 2012, p. 11), treinamento:

> é o processo de ensinar aos novos empregados as habilidades básicas que eles necessitam para desempenhar seus cargos de maneira excelente. Um dos propósitos citados do treinamento é aumentar a produtividade, influenciando seus comportamentos, ampliar conhecimentos, habilidades e atitudes dos resultados pretendidos.

Complementando, nas palavras de Edwin Flipo (1970, p. 236), “treinamento é o ato de aumentar o conhecimento e perícia de um empregado para o desenvolvimento de determinado cargo ou trabalho.” Ou seja, treinamento nos oferece uma perspectiva de curto prazo, voltada especificamente para o desempenho do indivíduo no cargo ocupado. Nele, não há a perspectiva de preparar o colaborador para o aprendizado contínuo, nem tampouco para o desenvolvimento pessoal. Assim, possui um alcance mais restrito, vez

que não abarcas perspectivas de crescimento.

Por sua vez, capacitação pode ser entendida como a ação médio prazo, voltado para aquisição permanente de conhecimentos. Cabe notar que (TAKEI, 2014):

> A capacitação, segundo conceito de José Cerchi Fusari, é um processo de aprendizagem em que fica explícito "para que", "como", "para quem" e "quando" fazer algo. Dessa forma, este processo engloba ação e reflexão de forma sistêmica, de partes que se ligam, e não como meras ações isoladas e fragmentadas. Nota-se, neste caso, maior especificidade, o que torna o profissional apto para o desempenho de suas funções.

Para que o treinamento traga resultados quanto aos objetivos organizacionais, este deve ser planejado estrategicamente, pois também envolve altos custos de investimento, prazos, e, por vezes, a expectativa gerada com um treinamento pode não ser aproveitada de forma eficaz, pela falta de avaliação quanto a este processo.

Portanto, para garantir o alcance dos objetivos, o treinamento e a capacitação dos colaboradores da organização deve ser feito de forma contínua, bem como sua avaliação. Ambos os processos devem estar previstos no planejamento estratégico da organização. Para que se alcance a eficácia desse aprendizado.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o treinamento funciona como um estímulo aos funcionários para apoiar a realização de um trabalho bem executado e garantir a longevidade da organização. O que se observa é que nem todos os que participam dos treinamentos passam a rever posturas e utilizar os novos conhecimentos adquiridos (MACARENCO, 2006). Todavia, mesmo assim, tais resultados possivelmente verificáveis não invalidam, nem maculam a importância do treinamento e de suas potencialidades.

Ademais, para se chegar ao desenvolvimento organizacional é necessária especial atenção ao processo de treinamento em longo prazo, contínuo e eficaz. Somente a persistência da utilização das ferramentas de capacitação pode levar ao aperfeiçoamento das habilidades e aptidões pessoais e profissionais. Esse processo é de responsabilidade da área de recursos humanos que segundo Chiavenato apud (SANTOS; SOUZA 2010, p. 54): "são as unidades que passaram a se encarregar do recrutamento, seleção, treinamento, avaliação, remuneração, higiene e segurança do trabalho e de relações trabalhistas e sindicais".

Relacionando as mudanças no ambiente organizacional e a área de recursos humanos, considera-se que "com todas essas mudanças e transformações no mundo todo, a área de RH está passando por profundas alterações, e que nos últimos tempos, a área passou por uma forte transição" (SANTOS; SOUZA 2010, p. 54).

É nesse sentido que o conceito de gestão de pessoas está alicerçado no permanente desenvolvimento e participação das pessoas na consecução dos objetivos organizacionais. As pessoas passam a ser vistas como parceiras e principais contribuintes no desempenho organizacional; afinal, as pessoas são fornecedoras de conhecimentos, habilidade e

competências.

A organização, seja pública ou privada, deve ter o compromisso de manter essas habilidades constantemente atualizadas, as quais são importantes meios para se alcançar a excelência na gestão de pessoas (RIBEIRO; LARANJEIRAS, 2010). Ainda a sentido, Ribeiro e Laranjeiras (2010, p. 78) afirmam:

> A diferença pode estar justamente naquele profissional que foi mais bem selecionado, treinado e desenvolvido pela empresa que, além de agregar conhecimento a sua carreira ele proporciona o crescimento, o diferencial na organização frente aos concorrentes.

A esse profissional devem ser dadas as condições de desenvolvimento para que possa fazer emergir todas as potencialidades adquiridas com o treinamento proporcionado pela empresa. Vale destacar, que o aproveitamento do potencial e talento do mesmo é fator preponderante no que favorece o nível da produtividade.

Ademais, segundo Pio (2006, p. 37):

> O desenvolvimento representa um conjunto de atividades que objetiva explorar o potencial de aprendizagem e a capacidade produtiva das pessoas, visando mudanças de comportamentos e atitudes bem como a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Tem como meta maximizar o desempenho profissional e motivacional do ser humano, melhorando os resultados e consequentemente gerando um bom clima organizacional.

No contexto de aprendizagem organizacional, atividades que envolvam o desenvolvimento profissional exigem o envolvimento do colaborador desde a elaboração de um conteúdo de treinamento até a reflexão sobre o treinamento no ambiente de trabalho (SANTOS *apud* MACARENCO, 2006). E, ainda, observa que essa é a oportunidade que os líderes das equipes têm de se envolver mais com o treinamento daqueles que lideram ao invés de deixar essa responsabilidade apenas para os profissionais de Recursos Humanos.

O treinamento é um dos recursos do Desenvolvimento de Pessoal, pois visa o aperfeiçoamento de desempenhos, aumento da produtividade e das relações interpessoais. Para isso, prepara o potencial humano frente às inovações tecnológicas e as constantes mudanças do mercado de trabalho, sendo este indispensável para a busca da qualidade total (PIO, 2006).

Em relação a seu planejamento, a capacitação deve ser elaborada após a devida realização do diagnóstico das necessidades nesse campo, pois a alocação de recursos nessa área estratégica não pode simplesmente ser desperdiçada. Embora o tempo gasto com qualificação não necessariamente deva ser traduzido em desempenho profissional por parte do colaborador, perfaz-se necessário, mesmo assim, seu planejamento eficaz, para que este possa vir a produzir os resultados esperados. Ademais, o planejamento deve vir acompanhado de uma perspectiva sistêmica a respeito das demandas a serem supridas.

Tal questão é abordada por Tachizawa, Ferreira e Fortuna *apud* (PIO 2006, p. 23):

> O treinamento tem como objetivo a preparação das pessoas para a execução

> imediata das diversas tarefas peculiares a organização; dando oportunidades para o contínuo desenvolvimento pessoal, não apenas no cargo atualmente ocupado, mas também em outros que o indivíduo possa vir a exercer; mudança nas atitudes das pessoas, a fim de criar entre elas um clima mais satisfatório, aumentando-lhes a motivação e tornando-as mais receptivas às técnicas de supervisão e gestão.

Para Boog *apud* NASCIMENTO (2012, p. 02) "treinamento e desenvolvimento, são uma das mais poderosas ferramentas de transformação nas organizações". Isso se deve ao cenário globalizado atual, em constante mudança é importante que as organizações estejam atentas ao desenvolvimento de pessoas, como mais um desafio a sua competitividade. O cenário organizacional mudou, a economia está em constante mudança e assim como a sociedade e suas possibilidades. Dessa forma, é importante para a organização e para o funcionário a constante atualização.

4 | DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO CORPORATIVA

No contexto das teorias do desenvolvimento organizacional, busca-se demonstrar que as organizações contemporâneas, realizam incessantes trocas com o meio ambiente, razão pela qual estão em constante mutação e necessitam, para sobreviver, de constante desenvolvimento. Resta claro a importância de dotar os colaboradores da organização das ferramentas necessárias para que estes possam adaptar-se à realidade mutável do ambiente social.

Como demonstrado até aqui, no atual ambiente de competitividade econômica e de aceleradas e incessantes transformações sociais, cabe às organizações buscar desenvolver as competências de seus colaboradores por meio de treinamento e capacitação contínua, visando ao alcance da excelência na execução de seus objetivos.

Para Terra apud (MACARENCO 2006, p. 158), "para a empresa sobreviver no ambiente competitivo atual terá de desenvolver capacidades e habilidades para participar das indústrias de poder cerebral". O treinamento, na visão clássica, não serve mais como único caminho para o desenvolvimento do intelecto, por possuir limitações nas atividades de treinamento objetivando a busca de conhecimento para soluções técnicas, resolução de problemas de conflito e fortalecimento da cultura organizacional.

Dessa forma, deve-se entender, que diferente do Treinamento, a Educação corporativa é ferramenta estratégica para que se possa alcançar os objetivos da organização. É por meio da Educação Corporativa que se cria as verdadeiras possibilidades de crescimento de longo prazo da organização e da emancipação da capacidade dos colaboradores da organização.

Todavia, cabe ressaltar que há uma variedade na terminologia empregada em torno da ideia da educação continuada que se fundamenta numa interpretação da educação como um processo que deve prolongar-se durante a vida adulta. Educação permanente,

formação permanente, educação continuada, requalificação profissional e desenvolvimento profissional são termos em torno de um mesmo núcleo de preocupação.

A Educação Corporativa consiste, assim, em um processo de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, visando a melhorar a capacitação técnica e cultural do profissional (MUNDIM, 2002, p. 63). Seu principal objetivo é agregar valor à organização. Pode-se dizer que, como objetivo secundário dessa modalidade de educação, visa-se evitar que o profissional se desatualize técnica, cultural e profissionalmente, e perca sua capacidade de exercer a profissão com competência e eficiência, causando desprestígio à profissão, além do sentimento de incapacidade profissional.

Trata-se, portanto, do conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional. Esta faz parte, então, de um sistema de educação por meio do qual os recursos humanos são aperfeiçoados para a vida e por meio dos mecanismos globais da cultura, por meio da educação formal e informal.

Nesse sentido, do ponto de vista da organização que está consciente deste ambiente competitivo - onde novos consumidores, produtos, serviços e alianças surgem destas mudanças -, o objetivo da Educação Corporativa é preparar todos os funcionários a tirar vantagem destas mudanças emergentes e institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, alinhada as estratégias centrais do negócio (MEISTER, 1999).

O cenário organizacional mudou, a economia está em constante mudança e assim como a sociedade e suas possibilidades. Dessa forma, é importante para a organização e para o funcionário a constante atualização. As organizações públicas e privadas vêm sofrendo sérios desafios, tanto de natureza ambiental quanto organizacional: globalização da economia, evolução das comunicações, desenvolvimento tecnológico, competitividade etc. (GIL *apud* NASCIMENTO, 2012).

A melhor estratégia para o enfrentamento dessa dinâmica inconstante do mercado, com suas instabilidades relacionadas, é, portanto, o investimento das empresas em treinamento e desenvolvimento pessoal, bem como em capacitação e qualificação, garantindo o sucesso organizacional que está intimamente ligado ao bom desempenho e orientação da equipe para os resultados. Por isso, os programas de treinamento e aprendizagem organizacional se proliferando no mundo corporativo.

Desta forma, esse processo tem por objetivo impedir que o colaborador se desatualizasse técnica, cultural e profissionalmente, perdendo, assim, sua capacidade de inovação e atuação profissional, competente e eficaz. Essa desatualização pode acarretar sérios prejuízos para a empresa, pois impacta no prestígio profissional e pessoal do funcionário, podendo levar a desmotivação e baixa autoestima.

É, então, a partir da modificação de comportamentos que a educação corporativa possibilita o aumento da produtividade na organização, também a capacidade de o colaborador exercer a profissão com competência e eficiência. Essas práticas educacionais,

quando planejadas de maneira adequada, promovem oportunidades de desenvolvimento ao funcionário para que atue de forma mais eficaz em sua vida institucional.

Desse modo, o alinhamento estratégico estabelecido entre a política de Educação Corporativa e as demais políticas institucionais de uma organização é o que dinamiza o processo de desenvolvimento organizacional. Dessa maneira, o aprimoramento do desempenho funcional dos colaboradores é o resultado almejado pelas políticas de Educação Corporativa.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após rigoroso estudo das potencialidades de Educação Corporativa, é possível concluir que, atualmente, esta perfaz-se indispensável à sobrevivência das organizações. Pelo exposto nos tópicos anteriores, foi possível demonstrar a importância da Educação Corporativa nas Organizações.

Ora, cabe dizer que, em um mundo globalizado, em que os desafios se apresentam e se renovam continuamente, é preciso acompanhar essa dinâmica, provendo um conjunto integrado e planejado de informações, baseados em perspectivas estratégicas, em programas de desenvolvimento organizacional, que sejam adequados, oportunos, eficazes, eficientes e econômicos. Pensar em estratégias de educação corporativa, atualmente, é, também, pensar em formas que sintonizem os capacitando com as verdadeiras transformações da sociedade, bem como às necessidades organizacionais de cada instituição.

Por essa razão, perfaz-se tão importante que o desenvolvimento organizacional que se viabiliza, dentre outras formas, por meio da Educação Corporativa, seja alçado a uma perspectiva de centralidade no âmbito das organizações. Somente a perspectiva de relevância dessa modalidade de formação, aliada a um comprometimento efetivo dos gestores máximos das instituições, pode garantir que a Educação Corporativa se torne realidade e, mais que isso, uma realidade transformadora na vida dos colaboradores e na sociedade como um todo. Por isso, não se pode, então, refletir o futuro das organizações sem refletir a respeito do papel que estas intentam desempenhar no tocante à formação de seus quadros.

Pensar no futuro das organizações, hoje, é pensar de que forma estas podem contribuir para a vida daqueles que nela trabalham e quais possibilidades reais têm a oferecer. Sem isso, não é possível realmente auferir o desenvolvimento organizacional nem, em uma perspectiva mais ampla, a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **Teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009

CARVALHO, A. C. M. de, SOUZA, L P. de. Ativos intangíveis ou capital intelectual: discussões da contradição na literatura e proposta para sua avaliação. Em: **Prescpect. Cienc. Inf.**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.73-83,jan./jun. 1999.

CHIAVENATTO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Campus: Rio de Janeiro, 2003

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

FLIPE, Edwin. **Principles of Personal Management**. Mc. Graw Hill Book Company, Inc. New York, 1970

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo, Atlas,2002

NASCIMENTO, Emmanuelle Braz do. **Treinamento e desenvolvimento de pessoas como chave para excelência nas organizações**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO, Set. 2012, Ponta Grossa - PR, Anais... 2012.

PIO, Cleuza. **Treinamento e desenvolvimento de pessoas**: dois lados da mesma moeda. .Net, Rio de Janeiro, 2006. Psicologia. pt O Portal dos Psicólogos

RIBEIRO, G. dos S.; LARANJEIRAS, M. C. G.. Capital Intelectual e suas Influências nas Organizações. .Net, Curitiba, 2010. **Revista Eletrônica de Administração & Ciências Contábeis**, 2010

SANTOS, F. G. S.; SOUZA, J. M. de. Capital Humano: Força Ativa de Conhecimento, inovação e Competitividade Sustentável..Net, Curitiba, 2010. **Revista Eletrônica de Administração & Ciências Contábeis**, 2010

TAKEI, Álvaro. **Qualificação x Capacitação**. 2014

TERRA, José Cláudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento**: o grande desafio empresarial. 5.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

WERNKE, R. L. M., BORNIA, A. C. **As considerações e comentários acerca do capital intelectual**. .Net, Curitiba, 2003

ZAFALON, A. M.; DUARTE, M.; RODRIGUES, A. de F. **A importância do Capital Humano nas empresas**. In: SEMANA DO CONTADOR, 2006, Maringá. Anais... Paraná: UEM, 2006.

CAPÍTULO 11

MEDICALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA E SÓCIO-HISTÓRICA

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 06/04/2022

Bianca Rentschler
Mestranda em Educação, Universidade Metodista de São Paulo
http://lattes.cnpq.br/8218585855056868

RESUMO: Durante muito tempo, o desenvolvimento do cérebro era entendido como o desenvolvimento da inteligência acadêmica, da capacidade de resolver problemas e do raciocínio lógico. Talvez por isso, todas as avaliações desse desempenho visavam medir essas competências, conhecidas como cognitivas, por estarem diretamente ligadas ao conhecimento. Contudo, após observações, novos elementos foram recentemente adicionados à complexa equação do sucesso individual. Não bastava ter uma excelente memória ou linguagem apurada, por exemplo, se o indivíduo não souber se relacionar com os outros, não fosse determinado e não conseguisse controlar suas emoções. Por esse motivo, quando falamos de desenvolvimento do ser humano devemos levar em conta suas habilidades emocionais e psicológicas, não esquecendo nunca do ambiente em que essa criança está inserida, pois o contexto como um todo faz o desenvolvimento ser um sucesso ou um fracasso. Em decorrência de vários fatores sociais, a ciência da saúde, mais especificamente o estudo da neurociência tem colocado em questão o saber pedagógico o considerando insuficiente para explicar os problemas de aprendizagem. Tirando o protagonismo do educador e muitas vezes reduzindo os saberes pedagógicos em detrimento dos saberes da medicina. Tendo como objetivo fundamental analisar o processo de medicalização dos problemas de aprendizagem, a partir da teoria histórico-cultural e as teorias críticas, no processo de aprendizagem e questionando teorias de base organicistas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Medicalização. Problemas de aprendizagem.

MEDICALIZATION OF THE LEARNING PROBLEMS FROM THE CRITICAL AND SOCIAL-HISTORIC THEORY

ABSTRACT: For a long time, the brain development was understood as the development of academic intelligence, the power to solve problems and the logical reasoning. Maybe because of that, all tests of this kind seem to measure these skills, known as cognitive skills, since they are directly connected to knowledge. However, after observations, new elements have been recently added to the complex equation of individual success. It isn't enough to have a excellent memory or accurate language, for example, if the person doesn't know how to connect to others, wasn't determined and can't control their emotions. With this is mind, when we talk about human development we should consider its psychological and emotional skills, always considering the environment in which this person is in, because the context as a whole makes the development either a success or a failure. Due to many social factors, the health

science, and more specifically the study of neuroscience has been putting in perspective the pedagogical knowledge considering it unsufficient to explain the learning problems. Taking out the prominence of the educator and a lot of times reducing the pedagogical scholarship in detriment of the medicine scholarship. Having the fundamental objective of analising the medicalization process of the learning problems, from the perspective of the critical and cultural-historic theories, on the process of learning and questioning theories with organicists bases.
KEYWORDS: Education. Medicalization. Learning problems.

Este trabalho de pesquisa é um convite a uma reflexão crítica, sobre a medicalização dos problemas de aprendizagem, baseando-se em alguns conceitos da teoria Sócio Histórica e da psicologia crítica de como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e quais são as influências que o ambiente exerce nesse desenvolvimento. Para as fundamentações sobre o processo de medicalização utilizarei autoras como Moysés e Collares (1994, 2010, 2013), Guarido (2010) e Caliman (2006). Com relação à psicologia escolar e educacional com uma perspectiva crítica, baseei-me no pensamento de Vygotsky (2007,2001), Souza (2002) e Machado (2000). Referências da área e nas questões sobre a medicina, mais especificamente a neuroeducação ou neuroaprendizagem os autores Cosenza (2010), Izquierdo (2018), Pantano e Zorzi (2009), Rotta T e Bridi (2016), Soares (2019), Lisboa (2014) e Kandel (2021). Com base nos referenciais adotados, o estudo teórico discute a medicalização como um processo social amplo, influenciando tanto o ambiente escolar bem como o fazer docente, tirando a legitimidade da área pedagógica em detrimento à área da saúde, onde as duas áreas deveriam dialogar de maneira que suas visões tivessem um mesmo objetivo. Com o propósito de elucidar a importância de outros conhecimentos visando o ser humano como um ser complexo e social e não meramente biológico.

O cérebro desde muitos anos é um mistério para o ser humano, tanto na sua constituição como em seu funcionamento, durante muitos anos foi estudada e com isso muitas “teorias” ou “suposições” foram disseminadas ao longo desses anos, infelizmente muitas delas podemos chamar de “neuromitos” existem até hoje em nossa sociedade. Esses “neuromitos” muito difundidos chegaram também até as escolas, onde muitas práticas pedagógicas infelizmente são pautadas nessas “suposições”. Aqui define-se neuromito como uma “concepção errônea gerada por falha de entendimento, má leitura ou citação errada de fatos cientificamente provados, utilizada nas pesquisas sobre o cérebro, na educação e em outros contextos” (OCDE, 2003, p.48) utilizaremos esse termo durante todo o texto quando fizermos referência a estudos que são mal interpretados ou que já foram refutados pela ciência.

Stephan (2014) relata que a maioria das literaturas referentes a neurociência vinculada a aprendizagem são produções feitas por educadores e consultores educacionais e estão associadas a um amplo mercado de produtos e cursos, sendo o principal disseminador dos

neuromitos.

Hartt (2008) refere-se a esse fenômeno como "febre do cérebro" o qual passou a ser adotada nas salas de aula e na prática educacional, de uma forma avassaladora, assustadora e cheia de neuromitos, sem nenhuma reflexão sobre o contexto social e histórico do que é o ser humano, visando somente o lado biológico.

A ciência do cérebro mostra-se por variados olhares e diferentes conceitos, pois cada autor e pesquisador dessa área utilizam nomenclaturas diferentes e muitas das vezes divergem em suas conclusões sobre os diversos assuntos. Entretanto as nomenclaturas mais utilizadas são Neuropsicopedagogia, Neurociência pedagógica, Neuroaprendizagem, Neurodidática, Neurofisiologia da aprendizagem ou Pedagogia neurocientífica.

Durante todo o trabalho de pesquisa serão citados alguns autores relacionados à neurociência que fazem referência a aprendizagem, para que possamos refletir mais profundamente e entender quais relações são estabelecidas nessas duas áreas do conhecimento, verificando que nem todos os autores têm a mesma visão sobre o tema neurociência e aprendizagem.

Para Coenza e Guerra

> As estratégias pedagógicas promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem, aliadas às experiências de vida às quais o indivíduo é exposto, desencadeiam processos como a neuroplasticidade, modificando a estrutura cerebral de quem aprende. Tais modificações possibilitam o aprendizado dos novos comportamentos.(COENZA E GUERRA.2011, p. 142)

Percebemos uma visão mais "humanizada" do ser humano, fazendo referência ao biológico, mas também a mediação e as experiências vividas, como desencadeador da aprendizagem gerando e possibilitando por meio dessas experiências a mudança das estruturas biológicas cerebrais.

Mas nem todos os autores apresentam em seus estudos a neurociência vinculada à educação dessa maneira, já o neurocientista Eric Kandel defende que:

> A aprendizagem é, na verdade, nada mais nada menos do que uma série de alterações que ocorrem nas células nervosas que compõem nosso cérebro. Quando uma dada célula está envolvida em aprender, ela literalmente cresce. O processo não é exatamente análogo ao que acontece quando se exercita um músculo, mas é bem semelhante. O que acontece é que um neurônio desenvolve novos terminais sinápticos (KANDEL, 2021, P. 51)

Tal perspectiva tende a fazer com que compreendemos que o funcionamento do cérebro é essencial para pensar somente no desenvolvimento biológico, deixando margem para uma má interpretação e um entendimento de que problemas de aprendizagem são gerados pelo mau funcionamento orgânico do cérebro, levando muitas vezes a tratamentos para as dificuldades ou transtornos da aprendizagem. Deixando de lado outros componentes que fazem parte desse aprendizado, como o ambiente e as interações existentes nesse ambiente.

Rotta diz que:

> A plasticidade cerebral é dependente dos estímulos ambientais e, por conseguinte, das experiências vividas pelo indivíduo. Os estímulos ambientais constituem a base neurobiológica da individualidade do homem. (ROTTA, 2016, p. 469).

A plasticidade cerebral é a capacidade que um neurônio tem de transmitir de forma mais rápida e eficaz os seus sinais elétricos e químicos. O processo de mielinização dos neurônios é importantíssimo para as formações sinápticas, levando os impulsos elétricos e químicos de um corpo neuronal a outro. Ela faz um papel crucial para entendermos sobre plasticidade neuronal. Quando Rotta diz que a plasticidade cerebral é dependente dos estímulos ambientais e das experiências vividas pelo indivíduo, estamos chegando mais perto do ser humano complexo e social e não somente do ser humano meramente biológico.

Relatamos brevemente a visão da ciência sobre a aprendizagem, fazendo um recorte sobre os principais autores. Veremos agora o conceito da psicologia crítica e medicalização baseados nos autores lidos como referência para esse trabalho, sem deixar de lado a reflexão sobre os impactos sociais que esse fenômeno medicalização exerce sobre a sociedade.

O termo medicalização é utilizado por Collares e Moysés (1996), quando se refere ao fenômeno social do processo que transforma as questões de origem sociais, educacionais, culturais e políticas, em questões médicas tentando encontrar no campo médico as causas e soluções para os problemas dessa natureza.

Desse modo, dificuldades de aprendizagem são tratados como distúrbios mentais e biológicos, tirando muitas vezes a autonomia das escolas e principalmente do professor, que encontra-se perdido diante de seu papel como mediador e provocador do desenvolvimento e da aprendizagem.

Esse fenômeno chamado medicalização vem da banalização de diagnósticos e de prescrições de medicamentos para o tratamento de alguns transtornos, principalmente o TDAH, esses diagnósticos deixam de lado as funções psíquicas do indivíduo envolvidas favorecendo assim uma visão puramente orgânica e biológica. Pautando o desenvolvimento humano sob uma ótica organicista, destacando o genótipo pelo fenótipo É incontestável que esse potencial genótipo constitui uma base importante, porém não será uma representação na mesma proporção do potencial, será acesso apenas a expressão desse potencial, jamais o potencial.

Quando as dificuldades de aprendizagem tornam-se problemas essencialmente orgânicos e biológicos, deixamos de lado as nuances sociais que envolvem as relações tipicamente humanas. Tornando os sintomas que são visíveis em uma doença como fator preponderante em um diagnóstico ocultando os fatores subjetivos dos sinais que não se mostram visíveis, aqueles que precisam ser encontrados e reconhecidos, isso limita a

visibilidade, pois esses sinais subjetivos anunciam o que já aconteceu, o que acontece e o que ainda vai acontecer, revelando, o tempo.

A revisão bibliográfica apontou que muitas dessas literaturas relacionadas a neurociência revelam o lado biológico em detrimento do social-comportamental, dando o entendimento de que para sermos bons professores ou para fazer com que um aluno aprenda, o professor precisa conhecer o funcionamento do cérebro, assim, ele estará habilitado a exercer melhor seu papel em sala de aula.

Percebemos de forma bem clara que com a chegada da neurociência no ambiente educacional, muitas transformações ocorreram, tanto nas instituições escolares, como nas práticas pedagógicas dos professores, mas também de como a sociedade vê e participa de toda essa complexa transformação.

Caliman (2006) traz o conceito de biodiagnósticos como sendo papel da ciência diagnosticar, libertar ou alterar a atitude de tolerância da sociedade para com os alunos que demonstram alguma dificuldade de aprendizagem, a ciência ao tentar provar que a "culpa" é do cérebro e do corpo e não do meio ambiente e sociedade a sua dificuldade de aprendizagem gera os fenômenos dos biodiagnósticos chegando ao fenômeno muitas vezes da medicalização.

Para Caliman a sociedade gera uma demanda por cidadãos mais produtivos fortalecendo a idealização e ditando que o verdadeiro eu é racional bem-sucedido, autônomo, empreendedor e planejador do futuro.

A prática sustentada pela medicalização gera padrões delimitados, tendo como base uma convicção de normalidade convencional construída. As manifestações que são contrárias ou desviam-se desses padrões que tem os limites demarcados são interpretadas como sendo fora da normalidade tornando-se muitas vezes patológicas. Sendo assim, a classificação e a padronização dos comportamentos produz essa distinção entre o patológico e o normal.

Excluindo o contexto histórico, social e cultural no qual a pessoa está colocada não é considerado como constituidos de sua formação, sendo assim a pessoa torna-se um ser meramente biológico, como uma determinação em sua constituição como ser humano baseado em sua hereditariedade.

Nessa perspectiva as dificuldades são consideradas como exclusivamente dadas pela constituição orgânica, biológica ou psicológica do estudante. Assim, as atitudes, expressões e manifestações dos estudantes que não se ajustam ou não atendem ao que é idealizado como padrão esperado ou adequado na escola são compreendidas como desviantes, e, portanto, fora da normalidade imposta socialmente. Produzindo, o isolamento e até mesmo o reducionismo de uma questão complexa e envolvida por diferentes fatores, transformando assim em uma questão médica partindo da classificação e diferenciação entre o normal e o patológico.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Luciana Vieira. **A biologia moral da atenção**: a constituição do sujeito (des) atento. 2006.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSENZA, Ramon M. **Neurociência. Educação**: Como cérebro aprende/Ramon M. **Cosenza y Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Artmed**, 2011.

GUARIDO, Renata et al. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**, p. 27-39, 2010.

HARTT, Valéria. **Febre de cérebro**. Revista **Educação**, n. 129, 2008.

IZQUIERDO Ivan. **Memória.** Artemed. Edição 3. Ano 2018.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória:** o nascimento de uma nova ciência da mente. Companhia das Letras, 2021.

LISBOA, Felipe Stephan. **" O cérebro vai à escola":** um estudo sobre a aproximação entre Neurociências e Educação no Brasil. 2014. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas:** as avaliações de inteligência. **Psicologia Usp**, v. 8, p. 63-89, 1997.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; LIMA, Gerson Zanetta. **Desnutrição e fracasso escolar:** uma relação tão simples. **Revista Ande**, v. 5, p. 56-62, 1982.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Medicalização:** o obscurantismo reinventado. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** São Paulo: Mercado de Letras, p. 41-64, 2013.

OCDE. **Compreendendo o cérebro:** rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: Editora Senac, 2003.

ROTTA T. Newra; BRIDI Filho, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e Aprendizagem.** Artemed. Ed 1. Ano 2016.

CAPÍTULO 12

TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Data de aceite: 01/06/2022

Ana Paula de Araujo Hanashiro
Graduação em Pedagogia, professora do 1º ano da escola CEMEB Professora Palmyra Aurora de Almeida Rinaldi, Várzea Paulista-SP

Tânia Maria Filiu de Souza
Orientadora: Tania Maria Filiu de Souza. Graduação em Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado, Mestre em Educação

Trabalho Final de Conclusão de Curso, Psicopedagogia, EAD, UCDC.

RESUMO: O objetivo deste presente trabalho foi realizar uma revisão da produção científica acerca dos trabalhos publicados na literatura nacional, por meio de pesquisas bibliográficas sobre os transtornos e as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar, em crianças no início da etapa escolar. Como suporte teórico foram utilizados os autores: Oliveira, (2003), Martinez e Tacca, (2011), Braghirolli (2011), Olivier (2006), que abordam questões relacionadas aos transtornos e as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar, suas causas e consequências. Foi possível analisar que existe uma demanda diversificada e que nem sempre são atendidas nas suas especificidades e que alguns fatores podem contribuir para o desenvolvimento inadequado da criança, podemos citar como exemplo a demora na identificação do problema, aceitação da família, metodologias e espaços inadequados. Diante dessas análises foi possível refletir que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores e que é necessário ampliar o conhecimento e envolvimento dos professores para que aconteça a inclusão na sua totalidade.
PALAVRAS-CHAVE: 1 Transtorno. 2 Dificuldade de Aprendizagem. 3Escola. 4 Inclusão.

ABSTRACT: The objective of this present work was to carry out a review of the scientific production about works published in the national literature, through bibliographic research on learning disorders and difficulties in everyday school life, in children at the beginning of the school stage. As theoretical support, the authors used: Oliveira, (2003), Martinez and Tacca, (2011), Braghirolli (2011), Olivier (2006), who address issues related to learning disorders and difficulties in the school environment, their causes and consequences. It was possible to analyze that there is a diversified demand and that their specificities are not always met and that some factors can contribute to the inadequate development of the child, we can mention as an example the delay in identifying the problem, family acceptance, inadequate methodologies and spaces. In view of these analyses, it was possible to reflect that learning difficulties may be related to several factors and that it is necessary to expand the knowledge and involvement of teachers so that inclusion in its entirety occurs.
KEYWORDS: 1 Disorder. 2 Learning Disabilities. 3School. 4 Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Por trabalhar com e na educação, senti a necessidade de investigar os motivos que levam a criança a não aprender e as causas das dificuldades de aprendizagem. Os transtornos de aprendizagem são bastante comentados no meio docente, mas o que realmente sabemos sobre eles?Esta pesquisa torna-se relevante para aprofundar os conhecimentos, pois tem a finalidade de ampliar o repertório do conhecimento científico, trazendo assim, melhorias para minha prática docente.

Sabemos que a alfabetização é o início para que ocorra o aprendizado modificando e transformando os conhecimentos já adquiridos. Porém, quando um aluno apresenta defasagem na aquisição da leitura e escrita os professores buscam entender os motivos que levam a criança a não aprender, dessa forma, quais são as causas que levam este aluno a não aprender? Como proceder?

Este trabalho de investigação pretende levar a reflexão sobre a identificação e as intervenções das causas que levam a criança a não aprender. É importante para o professor saber diferenciar entre problema, dificuldade e transtorno de aprendizagem para assim, pensar na relevância da construção de novos caminhos didáticos/metodológicos.

Este artigo visa ainda, à reflexão sobre os transtornos e dificuldades de aprendizagem e suas consequências no cotidiano escolar e de como os professores, alunos, família e escola devem agir perante os desafios inerentes da inclusão.

Nesse sentido, se faz necessário conhecer as possíveis causas que podem desencadear uma série de questionamentos por parte dos profissionais da educação a fim de melhorar suas práticas, trazendo qualidade ao seu trabalho.

2 | TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM, ALGO A SER INVESTIGADO

A alfabetização é o início para que ocorra o aprendizado, promove uma relação entre o aluno e o mundo, sendo capaz de modificar e transformar os processos existentes em todos os campos do conhecimento ocorrendo principalmente por meio da escrita. Não consiste apenas em dominar o símbolo, também implica um pensamento lógico (SOUZA, 2016).

O desenvolvimento da criança depende de muitos fatores e o conhecimento desses fatores pode ajudar a compreender algumas dificuldades apresentados pela criança na fase escolar.

Neste sentido, Braghirolli, et all, (2011), lembra que o desenvolvimento global da criança, físico, social não é isolado do emocional. O desenvolvimento emocional contribui para afetar o auto-conceito da criança de forma positiva ou negativa.

Quando um aluno apresenta defasagem na aquisição da leitura e escrita, por exemplo, os professores buscam entender os motivos que levam a criança a não aprender. E quando essa dificuldade se torna constante, onde o aluno não consegue aprender em

sala de aula, pode-se dizer que ele tem uma dificuldade de aprendizagem, no qual se refere à uma defasagem na aquisição e/ou automatização de uma ou mais competência, sem causa evidente.

O termo dificuldade de aprendizagem não se refere à origem da dificuldade nem suas características, mas apenas a um sintoma, quando algo não esta bem no processo de aprendizagem. Por outro lado já os transtornos de aprendizagem podem ser de origem genética, estando relacionados a uma forma diferente de processar e decodificar informações de forma diferente das outras pessoas (Instituto ABCD, s/d).

Nessa perspectiva, os transtornos normalmente se manifestam quando a criança inicia a atividade escolar, tendo como características déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional os quais variam desde limitações específicas na aprendizagem até prejuízos globais em habilidades sociais ou nas múltiplas inteligências. Para que haja uma identificação mais segura dos transtornos de aprendizagem se faz necessário que o aluno seja submetido a uma avaliação multidisciplinar (neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, entre outros), para descobrir a causa do transtorno.

2.1 Conhecendo os Transtornos de Aprendizagem

A maior dificuldade encontrada pelos professores no período da infância é realmente saber diferenciar quais são as dificuldades inerentes as faixas etárias dos transtornos de aprendizagem.

Antes de dominar a linguagem, segundo Oliveira(2003), a criança demonstra capacidade de resolver problemas práticos, utilizar instrumentos e meios para alcançar determinados objetivos e embora não domine a linguagem ainda, enquanto ao sistema simbólico, já utiliza manifestações verbais.

Os professores ao depararem com a criança que não aprende, ficam a se questionar: O que fazer? Como agir? Neste momento, a reflexão baseia-se na história de vida psicossocial da criança, no envolvimento da família no processo de escolarização e a consciência das dificuldades da criança.

Com base nesses questionamentos, é necessário que se conheça algumas definições de transtornos de aprendizagem para então encaminhar o educando a investigação com especialistas como: neuropediatra, psicólogo, psicopedagogo entre outros, ou seja conforme a necessidade de cada caso.

A avaliação e o tratamento precoce são importantes para o bom desenvolvimento da criança, e com base na avaliação desde cedo, evitaria eventuais dificuldades. Neste sentido, entra com mais ênfase o trabalho de identificação e as intervenções das causas que levam a criança a não aprender. É necessário um trabalho coletivo que envolva não apenas a família, mas outros profissionais que atuam na educação e áreas afins, para que haja um direcionamento da prática pedagógica.

Quando um estudante apresenta problemas de aprendizagem, necessita ser compreendido na integridade do sujeito que aprende. A compreensão do desenvolvimento integral do sujeito supera o somatório linear de fatores diversos e assume a articulação entre o biológico subjetivo, social, cultural e histórico. Diante disso, a superação das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo cognitivo, mas se dá na relação complexa e sistêmica entre as diversas dimensões que perpassam a vida do aprendiz. (MARTINEZetall, 2011)

A grande dificuldade, tanto dos professores quanto da família é saber diferenciar o que são dificuldades inerentes à própria fase escolar, ritmo da criança ou transtornos. Daí é que entra o olhar mediador do professor sobre sua turma (sala) para identificar possíveis causas do não aprendizado. Não só pelo aprendizado, mas também, as formas comportamentais de agir de determinadas crianças. Nessa perspectiva podemos refletir que o fracasso escolar pode estar vinculado a esses conflitos, pois, sem a autoconfiança o aluno não diz o que sabe, ou não sabe, por medo ou insegurança.

Para Gouveia, (2010, p.66):

> Cabe ao educador ajudar a impulsionar e a difundir o desejo de enfrentar os dilemas inevitáveis do processo de aprendizagem. Um bom ponto de partida é reconhecer que não é fácil, não é uma brincadeira. Muitos alunos avaliados como tendo dificuldades, na verdade estão desencorajados a enfrentar as contradições intrínsecas desse processo. É preciso ajudá-los a redimensionar a autoconfiança diante dos desafios, legitimando a possibilidade dos erros e valorizando mais a reflexão do que o resultado acabado.

Neste sentido, a interação das relações humanas é fundamental pois, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente competente pelas atitudes e métodos em sala de aula, tornando- se autônomo.

Quando a criança não aprende e apresenta comportamento diferente ao que era, e nenhuma causa aparente foi relacionada a distúrbios neurológicos, esse pode ser o problema, pois pode estar relacionado à forma como a família inseriu a criança na vida escolar. (FERREIRA, 2016). Dessa forma, se faz necessário que a família e a escola estejam atentas aos fatores que contribuem para o fracasso escolar, considerando as diversas mudanças ocorridas em sua vida, na fase escolar.

Segundo (FERREIRA, 2016), leva-nos a compreender que é necessário saber que o aprender tem necessidades externas ao indivíduo, pois aprender é trilhar um caminho de duas mãos: quem aprende e quem ensina.

Portanto o professor, a escola ou o método inadequado pode ser o determinante da dificuldade em aprender.A criança que não consegue ser alfabetizada poderá ter a escolarização como um pesado fardo.

Nesse sentido Martinez e Tacca, (2011, p.73) afirmam que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser analisadas basicamente em duas condições:

> Quando há efetivamente uma deficiência nas funções biológicas que,

> somada ao impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma danosa, incidindo no próprio processo de aprendizagem;Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações de diferentes zonas da vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar.

Já Olivier (2006), destaca que a aprendizagem pode ocorrer em três estágios: Sub- aprendizagem: Quando a criança entra em contato com o assunto, mas não presta atenção, não assimila;Aprendizagem simples: A criança entra em contato com o assunto, presta atenção, mas não memoriza; Super-aprendizagem ou aprendizagem ideal: Quando a criança entra em contato com o assunto, presta atenção, assimila e memoriza.

Dessa forma, quando a dificuldade “aparece”,a identificação da criança, não se baseia somente no fracasso das disciplinas acadêmicas, mas pode estar relacionado ao comportamento.

Neste sentido, Martinez e Tacca, (2011, p.63)observa:

> O professor tem que saber que o aluno vive suas experiências em sala de aula com base em configurações e estados subjetivos que terminam impondo uma forma de sentir a experiência atual que não se justifica por nada que aparentemente aconteceu nessa experiência concreta. É precisamente na explicação desse tipo de processos que os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva adquirem uma particular importância para a prática educativa: o mundo subjetivo do aluno, que não aparece diretamente relacionado com as operações intelectuais, tem sido profundamente ignorado nas práticas educativas. Na educação especial ou integrada, os aspectos subjetivos devem estar no centro do processo educativo.

Por isso a importância de saber identificar nas crianças os distúrbios de aprendizagem logo nos primeiros anos escolar, observar quando a criança aprende a ler, a soletrar, a escrever e calcular e seu comportamento, perante seu aprendizado e não aprendizado ou aprendizado pouco significativo.

Conforme Ferreira (2016), o distúrbio escolar pode ter origem orgânica, neurológica, podendo ser resultado das disfunções nas áreas cerebrais responsáveis pela seleção, processamento e armazenamento das informações, além da codificação do estímulo.

Pensando nisso Olivier, (2006, P. 39) descreve alguns distúrbios de aprendizagem mais comuns nas escolas. São eles:

Disgrafia: Desordem de integração visual-motora. Dificuldade ou ausência na aquisição da escrita. O indivíduo consegue ler, mas não consegue transmitir informações visuais ao sistema motor;

Disortografia: Dificuldade na expressão da linguagem escrita, caracterizada por frases incorretamente construída e/ou palavras escritas de forma errada, associada

geralmente a atrasos na compreensão e/ou na expressão da linguagem escrita;

Dislalia: Má pronúncia das palavras, omitindo ou acrescentando fonemas, trocando fonema por outro ou distorcendo-os, ou ainda trocando sílabas. Consiste na omissão, substituição, acréscimo ou deformação dos fonemas, podendo também afetar a escrita;

Dislexia: Entende-se que a dislexia seja uma dificuldade na aquisição da linguagem e da escrita. É uma desordem cognitiva específica na aquisição da linguagem da leitura que tem origens genéticas e neurológicas. O que acontece com o disléxico é que, na maioria das vezes, ele não identifica os sinais gráficos, letras ou qualquer código que caracterize um texto. Portanto, ele não troca letras, pois seu cérebro sequer identifica o que seja uma letra.

Nessa linha de raciocínio, muitas vezes ainda nos deparamos com crianças que possuam uma ou mais características descritas acima, mas até que se chegue a um diagnóstico conclusivo, a criança, o professor, a escola e a família passam por momentos de angústia por não saber lidar com a situação.

É importante que os pais entendam a natureza das dificuldades da criança para providenciar uma avaliação com especialistas e que façam acompanhamento constante da rotina de seu filho. Muitas vezes a escola encaminha a criança com dificuldade de aprendizagem a um especialista, mas em alguns casos o que se ouve é que os pais trabalham e não tem tempo para levar o filho nos especialistas. Relegam a segundo plano o apoio que o filho precisa ou simplesmente deixam a encargo da escola.

Dessa forma, é necessário compreender que a dificuldade de aprendizagem caracteriza-se por qualquer dificuldade em encontrada no processo de ensino-aprendizagem causada por fatores externos como conflitos familiares, metodologias inadequadas, diferenças culturais, ou seja, não nasce com a criança. Enquanto que os transtornos de aprendizagem podem ser específicos para uma determinada competência ou envolver múltiplas competências, atrapalhando diversos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem, sendo que nesse último caso estamos diante de um transtorno global de aprendizagem.(Instituto ABCD, s/d)

Quanto ao transtorno de aprendizagem, este envolve o comprometimento de um ou mais dos seguintes domínios: leitura, expressão escrita e matemática. De um modo geral, o padrão de funcionamento cerebral das pessoas portadoras de transtorno de aprendizagem é diferente das demais, pois existem áreas cerebrais importantes que são menos ativadas e por este motivo são conhecidos como alterações no neurodesenvolvimento e decorrem de uma somatória de eventos, sofrendo influencia da genética e das condições da gestação e do nascimento, interferindo de forma negativa na aprendizagem formal. (Instituto ABCD, s/d)

Dentre os transtornos de aprendizagem,os mais conhecidos no ambiente escolar são:(OLIVIER, 2011):- DDA (Desordem de Déficit de Atenção): A criança tem baixo rendimento escolar, não consegue fixar o que aprende e em casos mais graves, nem

chega a aprender. Pode ser caracterizado por: dispersão, desatenção, hiperatividade e retração. - TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade):Apresenta basicamente os mesmo sintomas da DDA, mas é causado provavelmente por alterações genético/hereditário nos neurotransmissores, afetando a atenção e a coordenação motora.Além dos sintomas descritos na DDA, é caracterizado por uma hiperatividade exagerada, tornando a criança irritada, impaciente.- Discalculia: É um distúrbio neurológico que afeta a habilidade com números e faz com que a criança se confunda em operações matemáticas, conceitos matemáticos, fórmulas, sequência numérica, fórmulas geométricas, realizar contagem, sinais numéricos etc. Ainda segundo Olivier (2011), o Autismo pode ser definido como uma alteração cerebral, afetando a comunicação do indivíduo com o meio externo sendo entendido como um distúrbio que pode variar de grau leve a severo. Caracteriza-se por impedimentos de estabelecer relacionamentos, reconhecer pessoas e/ou objetos, tornando o indivíduo alienado em relação ao ambiente. Podem ainda, ser fechados ou distantes, presos a comportamentos restritos e a rígidos padrões de comportamentos; desenvolver rituais como balançar-se, agitar as mãos e os braços; pode desenvolver inteligência extrema, geralmente para cálculos matemáticos ou rápida memorização de muitas informações.- Síndrome de Asperger: As pessoas com esse distúrbio apresentam comportamentos considerados estranhos. Caracteriza- se por fluência verbal com gramática e vocabulários muito bons; a criança mostra-se obcecada por tópicos complexos podendo ser considerada um indivíduo excêntrico; o QI pode variar muito abaixo do normal na habilidade verbal e acima da média em outras habilidades.

Quando criança alguma dessas características descritas acima,fica mais evidente as dificuldades, o que facilita o encaminhamento, as intervenções, a convivência, a qualidade de vida no cotidiano escolar e na família, trazendo grandes benefícios para a criança.

Os transtornos de aprendizagem tem impacto negativo na vida da criança podendo acarretar problemas mais severos no futuro. A compreensão das dificuldades escolares não pode ser considerada de forma uniforme, sendo que as dificuldades não significam impedimento geral para aprender. Contudo, existem algumas e/ou intelectuais que podem afetar as demandas escolares, como no caso dos Deficientes Intelectuais.

Quando falamos em Deficiência Intelectual, esta por sua vez está relacionada à incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual e comportamental adaptativo, abrangendo várias habilidades sociais, Martinez e Tacca (2011).

O conceito de mudança de nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual pode ser esclarecido, segundo Martinez e Tacca, (2011 p.117):

> A mudança de terminologia de deficiência mental para intelectual pretendeu esclarecer que se trata de funcionamento de intelecto e não da mente como um todo. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento AAIDD (ex-AAMR – Associação Americana de Retardo Mental) apresentou sua primeira definição oficial do termo "deficiência intelectual " (retardo mental

anteriormente) na edição do Manual escrito por um comitê de 18 especialistas internacionais em deficiência.

Nesse sentido, devemos estar atentos às mudanças que ocorrem por meio de pesquisas para poder ampliar o conhecimento e conhecer novas terminologias.

Diante disso, é possível observar que as dificuldades de aprendizagem não tem uma só causa ou fator desencadeante. É necessário o conhecimento e a informação para compreender as limitações dos alunos.

Ainda seguindo as considerações apresentadas por Martinez et all (2011p.74):

> Consideramos que um estudante que apresenta problemas de aprendizagem necessita ser compreendido na integralidade do sujeito que aprende. A compreensão de desenvolvimento integral do sujeito que defendemos supera o somatório linear de fatores diversos e assume a articulação entre o biológico, subjetivo, social, cultural e histórico.

Nessa perspectiva, a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange fatores que se diferenciam de pessoa para pessoa.Neste sentido, (MARTINEZ et all, 2011) considera que um dos maiores desafios dos professores está em proporcionar situações de aprendizagem mais próximas dos interesses do aluno com transtornos de aprendizagem oferecendo possibilidades de transformar o que lhe foi apresentado a partir de suas referencias podendo expressar suas criações em diferentes graus e em diferentes contextos

Muitas vezes nós professores “achamos” que a criança só pode ter um diagnóstico, o que resulta ainda em dificuldades em lidar com as situações cotidianas.Contudo, o diagnóstico também pode ser feito na adolescência, mas até que se chegue num resultado, provavelmente na infância, este indivíduo pode ter sofrido bulling e ter sido rotulado de várias formas.É fundamental conhecer seu aluno de forma global, pois ele pode ser tachado de preguiçoso, desorganizado, e sofrer conseqüências que irá levar pela vida, prejudicando seu desenvolvimento.

Entretanto, quando a criança apresenta algum transtorno como na fala, nem sempre haverá circunstancias médicas, ou seja, a criança tem também seu tempo. Devemos respeitar a idade. Se com o tempo ela continuar com dificuldades na fala daí sim, devemos começar a nos preocupar e envolver a família e buscar ajuda de profissionais adequados.

Pensando nisso, Rey (2016) apud Martinez e Tacca, (2016, p.72) destaca que:

> Dessa forma a superação das dificuldades de aprendizagem não é exclusivamente um processo cognitivo, mas se dá na relação complexa e sistêmica entre as diversas dimensões que perpassam a vida do aprendiz. Se considerarmos a aprendizagem fora do sujeito que aprende, desconsideramos as emoções geradas em diferentes espaços de sua vida e que se expressam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender.

Assim, é necessário compreender que além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivos e relacionais e é fundamental para motivação e interesse no

processo educativo.

É fato que a presença do professor na vida de um aluno é muito importante e significativa, por isso Oliveira e Cruz, (2016, p. 29) afirma:

> A atuação docente pode ser um fator desencadeador de dificuldades, na maioria das vezes não são dificuldades que se localizam dentro do sujeito, e sim na relação entre ele e o conhecimento ou entre ele e aqueles que ensinam. Muitas vezes, essas dificuldades interferem de tal forma na vida de uma pessoa que ela necessita de um apoio para poder enfrentar tais situações de dificuldade.

É preciso que o professor ajuste a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem permitindo-se atuar no plano da subjetividade, compreendendo as necessidades específicas do aprendente.

Finalmente Oliveira et all (2016, p.35) , relata:

> De modo geral, para o sujeito aprender é um desafio, porém para cada um é de uma forma, com dimensões diferenciadas. Pensando assim, nem sempre estaremos de frente a uma dificuldade de aprendizagem, mas temos que considerar que cada educando tem seus pontos fortes e fracos na aquisição do conhecimento. O que as escolas oferecem para o educando é apenas uma forma de aprendizagem e às vezes não vem ao encontro da modalidade de aprendizagem do mesmo. Neste caso os problemas são oriundos da inabilidade pedagógica do professor.

É importante para o professor saber diferenciar entre problema, dificuldade e transtorno de aprendizagem pensando na relevância da construção de novos caminhos didáticos/metodológicos.

3 | FATORES DE RISCO E PROGNÓSTICO AMBIENTAIS

O desenvolvimento adequado da criança depende de muitos fatores onde o conhecimento pode ajudar a compreender alguns problemas apresentados pelas crianças durante o período escolar e ainda pode ajudar a prevenir seu aparecimento (Stern, 2000).

Sendo assim a prematuridade e muito baixo peso ao nascer, aumentam o risco de transtorno específico da aprendizagem. O transtorno específico da aprendizagem parece agregrar-se em famílias, particularmente quando afeta a leitura, a matemática e a ortografia.

A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e, segundo suas crenças e valores, proporcionando estruturas de interpretação da realidade, que moldam o comportamento do indivíduo e da comunidade. A família é o meio social em que a criança está inserida, constitui fator importante para seu desenvolvimento emocional, portanto Oliveira (2003, p.38) afirma que:

> A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do se humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a

> inserção social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Neste sentido, os seres humanos influenciam e são influenciados pelo contexto histórico sócio-cultural, interagindo e modificando-os. A cultura é transmitida na família, na comunidade e nas instituições podendo assim influenciar na aceitação ou rejeição a diagnósticos e tratamentos. Por vezes as instituições escolares e professores deparam com casos onde a família não aceita as dificuldades do filho criando situações de resistência, prejudicando ainda mais as ações pedagógicas, as intervenções e o desenvolvimento da criança.

Na verdade o mais prejudicado sempre é a criança, pois na fase da escolarização inicial ela começa a conhecer um mundo novo, onde há muitas dúvidas, incertezas e porque não dizer inseguranças. Daí a importância da escola caminhar junto da família trazendo informações de relevância social.Por isso a importância de conhecer também o meio social em que a criança está inserida, pois a cultura familiar tem fundamental importância no desenvolvimento em si.

Neste sentido, Oliveira (2003, p. 64) esclarece que:

> Com relação à atividade escolar, é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido em diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento de outras.Assim como o adulto uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.

É interessante ressaltar que em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma de adquirir novos conceitos sobre outras culturas utilizando, como por exemplo, as brincadeiras, aprendendo assim, novas formas de jogos e novas regras.

Ainda Martinez e Tacca, (2011, p. 114), consideram:

> Embora as pesquisas na área da educação apontem a necessidade de atenção para os problemas de aprendizagem, a literatura referente a esse tema, na maioria das vezes, aborda as dificuldades de aprendizagem como causa ou conseqüência. Quando a dificuldade de aprendizagem é um fator de risco envolvendo problemas psicossociais ou fatores de risco que podem predispor a criança a desenvolver problemas de aprendizagem no futuro.

A criança com dificuldade na aprendizagem pode desenvolver sentimentos de baixa auto-estima e inferioridade o que pode ocasionar problemas emocionais ou de comportamento Assim, as dificuldades de aprendizagem, quando persistentes e associadas a fatores de risco presentes no ambiente familiar e social, podem afetar negativamente o desenvolvimento da criança e seu ajustamento nas etapas subseqüentes da sua vida.

A interação entre os fatores de risco poderá determinar se um indivíduo vai ou não desenvolver um problema psicossocial ou uma patologia pretérita. Portanto, é necessário que se conheçam esses fatores para que se possam adotar medidas preventivas para os problemas que atingem a infância e a adolescência.

Dessa forma, deve-se levar em consideração as experiências, os comportamentos de uma criança o qual diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas ou em contextos sociais o qual levam a diferentes tipos de comportamentos.

Segundo Fernandez (1991) apud Cruz (2016, P. 34) demonstra que:

> Se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura, se ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança ou adolescente somente a partir de sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos para seu diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito, separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e a estrutura do desejo, incluído no meio familiar no qual seu sintoma tem sentido e funcionalidade... é que podemos observar o possível "atrape" da inteligência.

Diante disso, é importante a elaboração programas de intervenção que visam à redução de sua incidência e prevenção de consequências psicossociais, para prevenir problemas e a probabilidade de ocorrência da mesma.

Em síntese, fica claro que o baixo desempenho escolar pode estar associado a problemas sócio-emocionais, o que constitui um fator de risco para distúrbios psicossociais e que a criança com problemas dessa natureza apresentam déficits em habilidades de solução de problemas interpessoais e problemas de comportamento, podendo sofrer as consequências em todos os setores de sua vida.

4 I SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Atualmente, na rede pública do Estado de São Paulo, algumas escolas implantaram as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), seguindo as orientações do decreto lei 7.611 2011, que dispõe sobre a educação especial no art. 2° onde consta que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado com o intuito de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para tanto é necessário uma equipe multifuncional tais como psicopedagogos, neuropediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros especialistas, para fazer a avaliação da criança e assim proceder com os encaminhamentos e procedimentos didáticos/pedagógicos.

Na proposta pedagógica das escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo, já consta as ações esperadas da escola, dos professores e demais integrantes dela,

a fim de receber acriança de portadora de necessidades especiais de forma adequada, com recursos de acessibilidade e pedagógicos, complementando o trabalho do professor.

Neste sentido Martinez e Tacca, (2011, p. 154) argumentam:

> Portanto, o princípio da inclusão passa a ter valor na sociedade atual porque corresponde ao trabalho social de um considerável grupo de pessoas, porque junta conceitos caros e importantes de justiça e responsabilidade social, de solidariedade e reconhecimento da diversidade humana, e, principalmente porque implica todos não em uma ética abstrata ditada por normas idealizadas, mas em uma ética que se origina e legitima nas relações com o outro, nosso semelhante diverso.

Mas na prática não é bem isso o que acontece, pois ainda há muitas dúvidas e incertezas para o docente compreender de fato como a inclusão acontece. A criança com desenvolvimento atípico tem garantia de matrícula e acesso no sistema regular de ensino mesmo com todos os desafios impostos tanto para a organização de sistemas educacionais como para a efetivação nos processos de ensinar e aprender, onde inclusão se confunde com "inclusão escolar para pessoas com deficiências". (Martinez et all(2011)

Ainda, segundo Martinez et all, (2011), a questão não é o coletivo como funcionamento conjunto, mas a possibilidade de engajamento e participação da criança deficiente, que ela sinta esse espaço como seu e não como ameaçador e hostil; então o problema não está nas dificuldades no coletivo, mas na impossibilidade de uma produção subjetiva que permita a criança ir além, de suas dificuldades. Unida ao aspecto social está uma questão subjetiva que não se pode ignorar.

Neste sentido, é necessário compreender as limitações de cada criança desenvolvendo ações voltadas para suas reais necessidades e que os métodos pedagógicos utilizados possam desenvolver as potencialidades da criança, valorizando suas habilidades, reconhecendo suas dificuldades.

Ao freqüentar a sala de AEE no turno inverso, o aluno consegue complementar sua formação através das ações do profissional especializado, tendo um atendimento individualizado, o qual consegue ter um olhar mais atento às necessidades da criança, o que contribui bastante para seu desenvolvimento.

Quando falamos de salas de recursos multifuncionais, estas devem ser ambientes devidamente dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, direcionado conforme a necessidade da criança.As salas de AEE, normalmente são na própria escola. Quando não há condições e espaço na escola que frequenta, os alunos com Necessidades Educativas Especiais,devem ser encaminhados à escola que tenha a sala de AEE mais próxima de sua casa, sempre no contra turno.

Com o avanço dos debates e do apoio das políticas públicas faz-se necessário uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças portadoras de Distúrbio de aprendizagem e que a inclusão não é algo impossível de se realizar. Assim, a sociedade em

geral vem lutando há anos para oportunidade igualitária para portadores de necessidades especiais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível verificar que as dificuldades ou transtornos de aprendizagem, influenciam diretamente no desempenho escolar, sendo que nem sempre o problema está só na criança. A família e a escola têm um papel fundamental para o sucesso ou fracasso da criança portadora de necessidades especiais.

Por esse motivo foi possível analisar que o que existe de fato é uma demanda diversificada e que nem sempre são realmente atendidas dentro das suas especificidades. A inclusão nem sempre acontece de fato na sua totalidade e inclusive alguns fatores podem contribuir para o atraso no desenvolvimento da criança, como a demora na identificação do problema, metodologias inadequadas, resistência e aceitação da família, podendo ser geradores de exclusão, impossibilitando o desenvolvimento do sujeito como aprendiz e até desenvolvendo outras dificuldades que não eram oriundas da criança.

Embora as pesquisas apontem a necessidade de atenção para os problemas de aprendizagem, foi possível analisar que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores e que é necessário ampliar o conhecimento e envolvimento dos educadores para que aconteça a inclusão na sua totalidade.

Contudo, foi possível constatar também que ainda há muitas dúvidas e incertezas para o docente compreender de fato como a inclusão acontece, pois se torna impossível um olhar individual para a criança com necessidades educativas especiais numa sala lotada com outros problemas educacionais de diversas naturezas. Os profissionais da educação além de ter que estar informado sobre as dificuldades dos alunos, deveria também ter orientações metodológicas, didáticas e pedagógicas de um especialista, como por exemplo, um psicopedagogo, para direcionar sua prática com foco nas necessidades reais do aluno.

Enfim, a inclusão só acontece quando a escola, a família e os professores realmente se envolvem na compreensão das dificuldades da criança mudando sua forma de pensar e agir.

Neste sentido surgem outros questionamentos para análise futura: quais são os maiores desafio da educação inclusiva?

REFERÊNCIAS

BRAGHIROLLI, Elaine Maria, et al. **Psicologia Geral**.21.ed.Porto Alegre:Vozes,1990.

BRASIL, Decreto n. 6.571 de 17 de setembro 2008**.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2017.

BRASIL, Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 02 de abr. 2014.

FERREIRA, Vicencio José Assencio, CRUZ, Simone de Figueiredo. **Contribuições da Neurologia** à Docência. Campo Grande: Portal Educação/UCDC, 2016.

GOUVEIA, Beatriz. O caminho da aprendizagem. **Revista Nova Escola**. São Paulo, p. 66, janeiro, 2010.

INSTITUTO ABCD, **Apresenta textos sobre transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Disponívelem:www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv 8.1.pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns e Tacca, Maria Carmen Villela Rosa. **Possibilidades de Aprendizagem**. Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

OLIVIER, Lou de.**Distúrbio de Aprendizagem e de Comportamentos.** Rio de Janeiro:Wak, 2011.

OLIVEIRA, Ana Lidiane e CRUZ, Simone de Figueiredo. **Desenvolvimento, Cognição e Afetividade.** Campo Grande: Portal Educação/UCDC,2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky** - Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio- Histórico.4 ed. São Paulo: Scipione, 2003.

SOUZA**,** Tânia Maria Filiu de. **Da Oralidade** à **Leitura e a Escrita e suas Dificuldades no Processo de Letramento**. Campo Grande: Portal Educação/UCDC,2016.

STERN, Iris. **Biologia Educacional**. Curitiba: Paranagraf, 2000.

CAPÍTULO 13

JOAQUIM NABUCO: UMA VIDA EM DEFESA DO ABOLICIONISMO

Data de aceite: 01/06/2022

Maria da Conceição Dal Bó Vieira
Psicologia, Faculdade Fleming Cerquilho – FAC

André Moraes De Nadai
Direito, Faculdade Fleming Cerquilho – FAC

Gabriel Arruda Burani
Psicologia, Faculdade Fleming Cerquilho – FAC

RESUMO: Este ensaio tem como objetivo demonstrar a relevância do pensamento de Joaquim Nabuco para a compreensão da atual realidade social. Nabuco foi um dos pioneiros a indicar que a escravidão foi a principal instituição que deu forma a sociedade brasileira. Diferente de autores, como por exemplo: Gilberto Freire com seu patriarcalismo, ou Raymundo Faoro com o seu patrimonialismo. Criticou também a falta de garra da Igreja Católica no combate ao sistema escravista e apontou a índole do brasileiro em agarrar-se ao funcionalismo como tábua de salvação ou trampolim social. Portanto, é possível verificar que análises do diplomata recifense encontradas no estudo de suas obras ―O Abolicionismo‖ e ―Minha Formação‖ são atuais. Está aí o objeto deste estudo e a sua importância teórica e prática.
PALAVRAS-CHAVE: Abolicionismo. Escravidão. Atualidade.

ABSTRACT: This essay aims to demonstrate the relevance of Joaquim Nabuco's thought for the understanding of the current social reality. Nabuco was one of the pioneers to indicate that slavery was the main institution that shaped Brazilian society. Different from authors, such as: Gilberto Freire with his patriarchalism, or Raymundo Faoro with his patrimonialism. He also criticized the Catholic Church's lack of determination in the fight against the slave system and pointed out the Brazilian nature of clinging to officialdom as a lifeline or social springboard. Therefore, it is possible to verify that analyzes of the diplomat from Recife found in the study of his works ―O Abolicionista‖ and ―Minha Formação‖ are current. Therein lies the object of this study and its theoretical and practical importance.
KEYWORDS: Abolitionism. Slavery. present.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio tem como objetivo trazer à luz a importância do intelectual pernambucano Joaquim Nabuco para a compreensão da realidade brasileira contemporânea. Sua forma de combate retórico (no bom sentido da palavra) contra o regime escravista auxilia-nos a entender muitas das mazelas que hoje o país enfrenta. Passados 123 anos da Lei Áurea (diploma legal que aboliu a escravidão), as marcas deixadas tanto no plano social e psicológico dos brasileiros ainda se fazem sentir. O modo de enxergar as populações mais pobres (principalmente negras) como massa a ser superexplorada economicamente permanece; a extrema desigualdade de um país que aceita conviver lado a lado com a pobreza

ignominiosa e a riqueza faraônica quase não envergonha ninguém; o patrimonialismo sobre o Estado no qual, pequenos grupos privilegiados abocanham imensas fatias do orçamento público causa indignação a poucos.

Embora o parágrafo acima pareça nosso cenário social atual, Nabuco, em seu tempo, já apontava de forma hábil. Oriundo de uma família aristocrática, o político recifense soube desvencilhar-se das vendas dos privilégios de classe para criticar o estado de uma nação injusta, desigual e autoritária, na qual poucos têm tudo, enquanto muitíssimos, nada ou quase nada. As palavras do diplomata pernambucano quando lidas por um leitor nascido neste século parecem ter viajado em uma máquina do tempo. Porque os traços da sociedade brasileira do século XIX ainda permanecem presentes nos contornos da nossa sociedade. Alguém há de objetar que a escravidão negra acabou há mais de um século. Sim, de fato. Mas outras escravidões ainda persistem. Não há bolivianos nos quintais do bairro do Brás em São Paulo trabalhando dia e noite nas fábricas de costura? Não há os trabalhadores das zonas rurais, esquecidos da lei e da política, que vivem um regime de desmando e abuso análogos à escravidão? Isso tem levado, pelo menos, o país ao progresso? Não. Joaquim Nabuco desvelou que o regime servil só levou o Brasil ao atraso e à miséria; desnudou a forma com que o aparelho estatal era subtraído para o abuso financeiro e social de alguns poucos privilegiados de forma brilhante. Isso mudou? Ainda não é o Estado o canal mais fácil de enriquecimento e "enobrecimento" dos "habilidosos" em desviar para si os recursos retirados da população?

Enfim, conhecer o pensamento desse autor acarreta ao leitor a possibilidade de melhor entender as circunstâncias das quais hoje estamos enredados. O objetivo deste ensaio não pretende analisar a obra vasta e completa de Nabuco. Mas fazer a sua apresentação biográfica e apontar dentro dos seus livros ―O Abolicionismo‖ e ―Minha Formação‖ passagens interessantes para análise dos problemas sociais, econômicos e políticos que hoje enfrentamos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho foi construido com base bibliográfica clássica sobre o tema: como base as duas obras principais de Joaquim Nabuco: ―O Abolicionismo‖ e ―Minha Formação‖, e tambem livros de outros autores: Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835), de Stuart B. Schwartz; Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre; e A classe média no espelho: Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade, de Jessé Souza. Obras estas disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais em todo o país.

DESENVOLVIMENTO

Foi no dia 19 de agosto de 1849 que nasceu, no Recife, Joaquim Nabuco (Joaquim

Aurélio Barreto Nabuco de Araújo), diplomata, político e escritor, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Joaquim Nabuco foi um homem de grande cultura, era bacharel em Letras, bacharel em Direito, apreciava o mundo dos livros e as viagens, todavia, a causa pela qual lutou durante toda vida foi pela abolição da escravatura.

No interessante livro Minha Formação, Joaquim Nabuco escreveu sobre sua vida, lembrou seu pai que era uma figura importante do mundo político da época ocupango o cargo de senador. Elenca as razões de sua opção pelo regime monárquico e não o sistema de governo republicano, e escreve sobre sua luta pela abolição da escravatura. Reconhece que só muito depois da morte de seu pai, consultando papéis, arquivos e testemunhos de pessoas, que Nabuco conseguiu compreender a importância da personalidade de seu pai.

Quer estivesse atuando como escritor, advogado, diplomata ou político, sempre, sua vida esteve voltada pelo combate da escravidão e pela busca do fim da escravatura no Brasil, pois: ―a abolição no Brasil me interessou mais do que todos os outros fatos ou séries de fatos de que fui contemporâneo‖ (NABUCO, 2004, p. 35).

Como político, pode-se dizer que foi Joaquim Nabuco que levantou a bandeira do abolicionismo, nas ocasiões em que, eleito deputado por sua província, deu início de uma campanha em favor da abolição da escravatura, deixando ainda anotado que: ―se a abolição se fez entre nós sem indenização, a responsabilidade não cabe aos abolicionistas, mas ao partido da resistência‖ (NABUCO, 2004, p. 90).

Como bem assinalou Joaquim Nabuco, as resistências proeminentes à abolição da escravatura no Brasil emergiam de setores da sociedade que usavam e abusavam do uso da mão-de-obra escrava em suas propriedades.

Reconhecendo a existência de muitas forças contrárias à abolição da escravidão, Joaquim Nabuco deixou claro que sua eleição, para deputado pela província de Pernambuco, seria dedicada à emancipação dos escravos: ―eu trazia da infância e da adolescência o interesse, a compaixão, o sentimento pelo escravo‖. (NABUCO, 2004, p. 130). Certamente sua escolha custou-lhe muitos problemas, inclusive, ele lembra uma vaia que recebeu, cerca ocasião, quando proferia algumas palavras num teatro deixando claro que: ―a grande questão para a democracia brasileira não é a monarquia, é a escravidão‖. (NABUCO, 2004, p. 131).

Tendo vivido os oito primeiros anos de sua vida no Engenho Massangana, em Pernambuco, e daquela época conservando muitas lembranças, Joaquim Nabuco relata um fato dramático que aconteceu naquela época e localidade, tendo sido o motivo pelo qual durante toda sua vida lutaria pela abolição da escravatura.

Ele conta que vivendo com sua madrinha, no Engenho Massangana, e convivendo diariamente com pessoas escravizadas que ali trabalhavam, não percebia os horrores da escravidão, visto que sua madrinha não os maltratava. Numa tarde estando o pequeno Nabuco brincando surge, inesperadamente, um escravo fugitivo. Pediu o homem, ajoelhado,

para ser comprado por sua madrinha, para finalmente ficar livre dos castigos cruéis que sofria nas mãos do antigo dono.

Foi nesse exato momento, vendo aquele homem tão maltratado que Joaquim Nabuco, ainda criança, entendeu a crueldade da escravidão e decidiu lutar, durante toda sua vida, pelo fim da escravidão: —eu combati a escravidão com todas as minhas forças, repeli-a com toda a minha consciência, como deformação utilitária da criatura, e na hora em que a vi acabar, pensei poder pedir também minha alforria‖. (NABUCO, 2004, p. 137).

Na sua longa campanha em favor da abolição da escravatura Joaquim Nabuco chegou até o Papa Leão XIII, foi recebido em audiência particular e teve a oportunidade de solicitar o apoio do sumo pontífice para a causa abolicionista, recebendo ao final da audiência: —uma benção especial para a causa dos escravos‖. (NABUCO, 2004, p. 171).

Joaquim Nabuco morreu no dia 17 de janeiro de 1910, em Washington, Estados Unidos, e deixou um alerta, que além de justificar toda a sua luta exige que a mesma continue, agora em políticas públicas compensatórias destinadas aos descendentes dos escravizados, pois: —A escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil‖ (NABUCO, 2004, p. 137).

Ao estudar O Abolicionismo, é interessante notar que Joaquim Nabuco antevia o que muitos pesquisadores brasileiros defendem atualmente: a chave de interpretação da realidade brasileira não reside no Patriarcalismo defendido por Gilberto Freire nem no Patrimonialismo de Raymundo Faoro, mas na escravidão negra que permeou, de forma indelével, todas as instituições, mentes e corações de nossa sociedade.

O nosso caráter, o nosso temperamento, a nossa organização toda, física, intelectual e moral, acham-se terrivelmente afetados pelas influências com que a escravidão passou trezentos anos a permear a sociedade brasileira (NABUCO, 2019, p. 34).

A visão fortemente negativa de Nabuco em relação a esse regime fazia com que ele defendesse a criação de um partido que ressoasse de forma organizada e pública as vozes que lutavam pela emancipação. Desse modo, causava muito espanto ao político pernambucano (NABUCO, 2019, p. 39) a prévia existência de um partido republicano sem que antes houvesse sido criado um partido abolicionista.

Ao olhar arguto de Nabuco, nem a Igreja Católica escapou de suas críticas. Apontava que a sua omissão ou concordância na manutenção do regime não ajudavam em nada na luta pelo fim do sistema:

Nenhum padre tentou nunca impedir um leilão de escravos, nem condenou o regime religioso das senzalas. A Igreja Católica, apesar do seu imenso poderio em um país ainda em grande parte fanatizado por ela, nunca elevou no Brasil a voz em favor da emancipação (NABUCO, 2019, p. 44).

Espoliado, desumanizado, aviltado e violentado, foi sobre as costas do negro que a construção toda do país operou-se, seja nas fazendas, nas obras públicas, na pavimentação de ruas e estradas, na construção de casas. Foi, portanto, contra tal situação que Nabuco

(2019, p. 45), levantou sua voz.

Tudo o que significa luta do homem com a natureza, conquista do solo para a habitação e cultura, estradas e edifícios, canaviais e cafezais, a casa do senhor e a senzala dos escravos, igrejas e escolas, alfândegas e correios, telégrafos e caminhos de ferro, academias e hospitais, tudo, absolutamente tudo que existe no país, como resultado do trabalho manual, como emprego de capital, como acumulação de riqueza, não passa de uma doação gratuita da raça que trabalha à que faz trabalhar.

Nessa linha, há uma lucidez crítica que permeia toda a sua obra. Expressão disso é o fato de o intelectual recifense não minimizar nem florear a vida desumana que levava o escravo. Posto que toda sua liberdade houvera sido sequestrada, onde poderia encontrar refúgio a sua dignidade? O cativo, como muito bem afirmou Nabuco (2019, pp.58 e 59), na maioria dos casos, não era bem tratado e estimado pelo seu senhor. Pelo contrário, como fator de produção, era tirado dele tudo o que poderia dar, toda a sua energia e força vital. Daí que a sua expectativa de vida, no último quarto do século XIX, segundo Schwartz (1988, p. 303) variava ao redor de 19 anos apenas.

Embora empregado praticamente em todas as áreas de nossa economia, o labor servil não estava disciplinado nos principais diplomas legais. Nem na Constituição do Império de 1824, nem no nosso primeiro Código Civil, organizado pelo eminente jurista Teixeira de Freitas. Como bem apontou em O Abolicionismo (NABUCO, 2019, p.115) a causa dessa omissão ou pretenso esquecimento foi a vergonha de manchar os nossos mais importantes textos jurídicos com uma instituição tão degradante e infame como a escravidão.

Aos que defendiam a existência do regime escravocrata em solo brasileiro pelo argumento de que sem ele a ocupação e a construção do país não haveriam de ter se operado, rebate o ilustre autor que melhor teria sido para o Brasil que o recurso a tal sistema tivesse sido posto de lado, mesmo que o início de nossa colonização tivesse que ser postergado séculos à frente. (NABUCO, 2019, p. 125)

Além do exposto, há um ponto na obra que chama muito à atenção do leitor, pois corrige um erro de julgamento muito comum. Qual seja? De que apesar de todos os males trazidos pela escravidão, esta trouxe riqueza e prosperidade ao país. É essa afirmação que Joaquim Nabuco põe em questão. Membro das classes privilegiadas de sua época, Nabuco pôde testemunhar o estado social e econômico das aristocracias nordestinas e fluminense. E em suas próprias palavras, não era uma situação vantajosa na qual elas se encontravam:

> O ouro realizado pelo açúcar foi largamente empregado em escravos, no luxo desordenado da vida senhorial; as propriedades, com a extinção dos vínculos, passaram das antigas famílias da terra, por hipoteca ou pagamento de dívidas, para outras mãos; e os descendentes dos antigos morgados e senhores territoriais acham-se hoje reduzidos à mais precária condição imaginável, na Bahia, no Maranhão, no Rio e em Pernambuco, obrigados a recolher-se ao grande asilo das fortunas desbaratadas da escravidão, que é

> o funcionalismo público (NABUCO, 2019, p.132).

No trecho citado acima, vemos outro ponto interessante de sua análise. A dependência em relação ao Estado da elite decaída economicamente. Ao contrário do que se possa pensar, a riqueza extraída do trabalho servil não ficou nas mãos dos proprietários de terra. Ou ela foi desperdiçada em luxo, ou foi parar nos bolsos dos traficantes de escravos ou dos agiotas. À classe agrária restou a fileiras do serviço público.

É nesse ponto também que podemos encontrar mais uma vez a atualidade do pensamento de Nabuco. O mesmo modo de operar de dois séculos atrás mantém-se até hoje. Não são as carreiras públicas ainda as mais desejadas dos filhos de classe média brasileira? Não são os cargos políticos os mais almejados das elites do norte e nordeste, (sem contar a das outras áreas do país onde também o progresso econômico restou inerte)? Não são nas entranhas do Estado[1] onde as mais rápidas ascensões de fortuna e status social se realizam? Não é hoje o nosso país governado por um clã familiar que anteviu no Estado a oportunidade mais fácil de prestígio e riqueza?

Séculos passaram e nada mudou. O mesmo modus operandi permanece. Dos pobres são retirados os impostos que enchem os cofres dos poderosos e apaniguados. As palavras de Nabuco proferidas no século XIX poderiam ser proferidas hoje na tribuna da Câmara ou Senado e de nada perderiam de sua contemporaneidade:

> Das classes que esse sistema fez crescer artificialmente a mais numerosa é a dos empregados públicos. A estreita relação entre a escravidão e a epidemia do funcionalismo não pode ser mais contestada do que a relação ente ela e a superstição do Estado- providência. Assim como nesse regime tudo se espera do Estado, que, sendo a única associação ativa, aspira e absorve pelo imposto e pelo empréstimo todo o capital disponível e distribuí-o entre os seus clientes pelo emprego público, sugando as economias do pobre pelo curso forçado e tornando precária a fortuna do rico; assim também, como consequência, o funcionalismo é a profissão nobre e a vocação de todos (NABUCO 2019, p.152).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando se iniciou este estudo do pensamento de Joaquim Nabuco, havia a pretensão de compreender a trajetória de vida e intelectual desse importante político da segunda metade do Império. Desse modo, analisou-se a sua biografia descrita na sua obra Minha Formação: Nabuco emergiu de uma posição social privilegiada, filho de senhores de engenho. Recebeu as melhores formações educacionais e culturais de seu tempo. Sua vida profissional foi marcada pelos mais altos postos do Estado, tendo inclusive ocupado posição diplomática em Washington.

Apesar de todos os seus privilégios, Nabuco olhou para a classe mais desfavorecida

1 Temos que deixar registrado que dentro do Estado brasileiro há uma desigualdade salarial brutal. Enquanto, membros do Judiciário e Ministério Público, por exemplo, recebem vencimentos nababescos, a maioria dos servidores públicos ganha mal e não é valorizada.

de seu tempo, a dos escravos. Foi esse ponto de sua trajetória individual que nos interessou analisar. A sua luta pela abolição. Daí a investigação da sua obra O Abolicionismo na qual elencou, de maneira brilhante, todos os seus argumentos a pronta emancipação servil.

Enfatizaram-se várias de suas ideias cuja importância ressoa até hoje. Primeiro, que a base da sociedade brasileira foi estruturada pela escravidão. Segundo, o falso senso de que o regime escravocrata trouxe riqueza e prosperidade ao país e aos proprietários rurais. E Nabuco refuta isso com maestria. Terceiro, a concepção de que o Estado brasileiro é a “divina providência” para aqueles que desejam riqueza e prestígio social, em outras palavras, o desejo pelos recursos públicos e pela ocupação de postos e cargos do Estado (o que permanece até hoje).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este artigo, está presente o desejo que a luta contra a escravidão do passado prossiga, não mais para libertar os negros dos seus grilhões físicos, mas para libertar o povo brasileiro da sua própria opressão, da sua própria miséria e da sua própria ignorância. A bandeira de Nabuco precisa continuar de pé. Embora o acerto jurídico com a população negra já tenha sido realizado, o desacerto social e econômico ainda permanece. Mais do que nunca é preciso lutar para um Brasil mais justo, mais igual e mais solidário. Por fim, discordando da frase de Sir Walter Scott citada por Nabuco em seu livro (2019, p. 53) (—Não acordeis o escravo que dorme, ele sonha talvez que é livre‖), já é a hora sim de acordá-lo, não o escravo que já foi liberto, mas o povo brasileiro que ainda sofre.

REFERÊNCIAS

BIOGRAFIA DE JOAQUIM NABUCO. Academia Brasileira, 2021. Disponível em https://www.academia.org.br/academicos/joaquim- nabuco/biografia. Acessado em 02/07/2021.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo. Ensaio introdutório de Evaldo Cabral de Mello.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835).** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho: Sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

CAPÍTULO 14

ANÁLISE DA ABORDAGEM DO DESIGN EMOCIONAL NOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS

Data de aceite: 01/06/2022
Data de submissão: 19/04/2022

Laís Helena Gouveia Rodrigues
UFPE/CAA, Design
Caruaru, PE
http://lattes.cnpq.br/3118783612217279

Fabio Ferreira da Costa Campos
UFPE/CAC
Recife, PE
http://lattes.cnpq.br/1309638998165255

RESUMO: Este trabalho visa apresentar um breve panorama das pesquisas relacionada ao tema Design emocional, publicadas nos dois mais importantes periódicos científicos de design no país, as revistas Estudos em Design e a InfoDesign. Com base em uma análise que visa delimitar e relacionar características de construção e elaboração da estrutura do artigo, bem como observação da fundamentação teórica, principais autores utilizados e o conhecimento gerado por cada um dos trabalhos, foi possível, ainda que com uma pequena amostra, listar características de pensamento e construção de textos que podem apontar tendências e características presentes nos trabalhos ligados à área de design e emoção.
PALAVRAS-CHAVE: Design emocional, periódicos brasileiros, metodologia científica.

ANALYSIS OF THE EMOTIONAL DESIGN APPROACH IN ARTICLES PUBLISHED IN BRAZILIAN PERIODICALS

ABSTRACT: This work aims to present a brief overview of research related to Emotional Design, published in the two most important scientific journals of design in the country, the magazines Estudos em Design and InfoDesign. Based on an analysis that aims to delimit and relate characteristics of construction and elaboration of the article's structure, as well as observation of the theoretical foundation, main authors used and the knowledge generated by each of the works, it was possible, even with a small sample, to to list characteristics of thought and construction of texts that can point out trends and characteristics present in works related to the area of design and emotion.
KEYWORDS: Emotional design, Brazilian journals, scientific methodology.

1 I INTRODUÇÃO

Estudos ligados à neurociência das emoções acredita que o nosso sentimento em relação a um objeto baseia-se principalmente na subjetividade de nossa percepção em relação a este, do nosso estado corporal criado e na percepção de estilo, estado e eficiência de pensamento desenvolvido durante todo esse processo. Damásio (1996) afirma que, com o estado corporal negativo, tem-se um raciocínio relativamente ineficaz, uma criação de imagem mais lenta, sendo sua diversidade

um pouco menor. Já no estado corporal positivo esta criação de imagem passa a ser mais rápida, com uma diversidade bem mais ampla e o raciocínio passa a ser mais ágil, podendo, dependendo do organismo, ser eficiente ou não. São exatamente estes estados que influenciam na nossa relação com o mundo material que nos cerca e baseiam os princípios do Design Emocional. É, portanto, o estudo desse conjunto amplo de sinais químicos e neurais, racionais ou não, que deve nortear o estudo da relação emocional dos seres humanos e seus objetos. Objetivando sempre a rapidez na criação de imagens e raciocínio, propiciando um estado de sentimento positivo em relação ao objeto que se pretende desenvolver.

Grande parte dos estudos em design e emoção no Brasil e no mundo tem se focado no desenvolvimento de modelos de descrição da interação emocional entre os indivíduos e seus produtos, o que contribui tanto para o desenvolvimento de projetos com base nas emoções, como para o desenvolvimento de ferramentas de auxílio (identificação, medição e etc.) ao processo de Design. Ainda não existe no país um evento ou congresso voltado apenas para a discussão da influência das emoções no processo de interação dos usuários com seus produtos, mas é crescente a produção acadêmica que se utilizada dos fundamentos do design emocional para observar os critérios mais subjetivos no processo de desenvolvimento, uso e descarte dos artefatos produzidos pelos designers. Assim, este trabalho busca observar de que maneira o tema Design Emocional vem sendo trabalhado nos principais periódicos de design do Brasil, verificando quais os autores mais fortemente trabalhados, qual o processo de construção e avaliação dos trabalhos desenvolvidos acerca do tema.

Para tanto, foram escolhidas para análise as revistas Estudos em Design e InfoDesign, sob o critério de melhor avaliação no Qualis/CAPES, política de acesso livre e integração com associações e congressos de design do país. A partir disso, foram escolhidos os artigos para o estudo, selecionados por suas palavras-chaves. Estes foram análise em duas fases: a primeira por meio de uma ficha de análise do artigo (FAA), desenvolvida anteriormente, onde foram observados critérios de fluidez do texto, clareza na metodologia, condições de falseamento e validação da pesquisa. Na segunda fase da pesquisa, foi desenvolvida uma tabela de comparação dos artigos observando fundamentação teórica, autores utilizados, linhas de raciocínio construída, bem como objetivos de pesquisa e resultados alcançados, buscando assim apresentar um breve panorama das pesquisas desenvolvidas sobre o tema nos últimos anos.

2 I OS NÍVEIS DE DESIGN EMOCIONAL DE NORMAN

Norman (2008) defende também que nós somos resultados de três níveis diferentes de estrutura cerebral: o nível visceral - automático e pré-programado responsável por julgamentos rápidos; o nível comportamental – que se refere aos processos cerebrais que

controlam a maior parte de nossas ações e o nível reflexivo – que é a parte contemplativa do cérebro, ligado a interpretação, compreensão e raciocínio. Esses três níveis operam sempre em conjunto na nossa relação com os objetos presentes em nosso entorno, sendo o design visceral responsável pelo primeiro impacto com o produto, o design comportamental relacionado aos aspectos funcionais do artefato e o design reflexivo ligado a interpretações mais subjetivas e pessoais com relação ao produto.

O design visceral pode ser definido como a nossa relação com o mundo que nos cerca. São os estímulos básicos que, apesar da nossa evolução natural, ainda podemos captar em determinado ambiente ou produto. Segundo Norman (2008), o amor que nós, seres humanos, possuímos por sabores e cheiros doces, cores claras e altamente saturadas vêm exatamente desta co-evolução, da ligação entre pessoas e as características básicas da natureza, despertadas para perpetuação das espécies. O autor afirma ainda que os seres humanos selecionam os objetos de seu entorno por tamanho, cor e aparência. Tudo o que estamos biologicamente predispostos a considerar esteticamente agradável advém desta característica da evolução das espécies, sendo a cultura em que o ser humano está inserido, o maior balizador na hora de considerar qual destes elementos podem ser racionalmente decisivos para sua escolha.

O nível visceral já estava presente em tempos remotos de nossa civilização, mesmo que inconscientemente, como por exemplo, na procura de agasalhos para o frio ou medo de se aproximar do fogo por saber que poderíamos nos queimar. Porém, todos esses mecanismos conceituados como biologicamente pré-programados são apenas predisposições, e não verdades absolutas é preciso que este seja desencadeado por experiências. O fato é que os adultos acabam aprendendo a gostar de coisas “visceralmente detestadas” de acordo com a cultura em que estão presentes, por exemplo, a preferência por bebidas amargas, lugares cheios, movimentados e música dissonante é preferível por serem visceralmente prazerosas em nossa sociedade. Apesar do nível visceral não influenciar diretamente na cultura, justificado pelo fato deste está presente desde tempos remotos de nossa civilização (mesmo que inconscientemente), a cultura o influencia diretamente, pois nossas experiências, intimamente ligada ao nível reflexivo, começam a pesar em nossas decisões a partir do momento que fazemos escolhas conscientes, seja para participar de um grupo ou afirmar uma ideologia, e não puramente instintivas como nossos ancestrais.

O design comportamental reflete-se totalmente no uso do produto, a eficácia e eficiência de sua usabilidade é a base para a aprovação neste nível, extremamente enfatizado por Norman em seu livro *The design of everyday things*. Neste livro o autor afirma que do ponto de vista comportamental, quatro componentes são cruciais para um bom design: função, compreensibilidade, usabilidade e sensação física. A função é, basicamente, satisfazer as necessidades dos usuários, seja aperfeiçoando um produto já existente que não atenda de forma eficiente a função para o qual foi projetado, ou até mesmo

observando o público-alvo para perceber qual necessidade visível pode ser eficazmente suprida por um produto, sendo este último fator decisivo para o sucesso ou fracasso de um produto no mercado. Depois da função vem a compreensão, não se pode usar um produto que não se sabe para que serve. "'Aprenda a usar. Lembre-se para sempre' este deveria ser o mantra dos designers" (NORMAN, 2008, p. 98). Sem compreensão do que fazer, as pessoas não sabem como proceder, caso haja algum tipo de erro, o que certamente irá acontecer, já que os usuários não sabem exatamente o que ou como fazer algo com o produto. Ainda de acordo com o autor, as emoções negativas se manifestam exatamente quando há falta de compreensão ao sentirem frustradas e sem controle na situação, o que pode gerar irritação, falta de controle e até mesmo raiva.

A usabilidade é um pouco mais complexa que os dois últimos pontos, já que, segundo Norman (2008), um produto que faz o que se quer, é compreensível, mas mesmo assim pode não ter usabilidade. É o caso dos instrumentos musicais que são aparentemente muito simples, mas requerem bastante experiência para que possam ser usados eficientemente. Porém, nem todos os produtos deveriam exigir vasta experiência ou grande tempo para aprender como usá-los. O autor lembra ainda que "um usuário frustrado não é um usuário feliz, de modo que é no estágio comportamental que aplicar os princípios do design centrado no ser humano traz recompensas". (Idem. p. 101). Por último, temos a sensação física, o prazer no toque ou uso do produto pode fazer toda diferença na avaliação dos usuários em relação a este. Segundo Norman (2008), somos seres físicos, criaturas biológicas, que possuem uma enorme área do cérebro ocupada por sistemas sensoriais, que precisam interagir com o ambiente. "Objetos físicos envolvem o mundo das emoções, onde você vivencia a experiência das coisas, quer a sensualidade confortável de alguma superfície ou a aspereza desagradável de outras" (NORMAN, 2008. p. 103).

Observa-se, portanto, que um design comportamental ineficiente pode gerar mais problemas do que se pode imaginar: desenvolvendo grandes frustrações nos usuários, através de produtos que possuem vida própria e não fornecem o feedback adequado. A aplicação dos princípios fundamentais do design comportamental, porém, pode satisfazer de forma eficaz e eficiente as necessidades do público-alvo a que se destina o produto, já que todos os estudos deste são totalmente centrados no ser humano. É importante atentar também para o fato de que o nível comportamental é resultado das influências dos níveis visceral e reflexivo, portanto, não basta apenas confeccionar produtos que atendam a sua função ou que possuam boa usabilidade, se faz necessário ainda que os artefatos produzidos sejam prazerosos em sua forma e estrutura e que sua utilização possa significar algo positivo e realmente significativo para seus usuários.

O nível reflexivo é mais racional dos três caracterizados por Norman (2008), nele tudo tem a ver com a cultura, com a compreensão que o usuário tem de si mesmo e da sociedade em que vive. Segundo Norman (2008), esta visão aborda as lembranças e significados dos objetos para cada pessoa, além de relaciona-se também com a autoimagem e o significado

que um objeto pode ter perante a sociedade. “Quer desejemos admitir ou não, todos nós nos preocupamos com a imagem que apresentamos aos outros” (NORMAN, 2008, p. 107). O valor reflexivo pode até superar algumas dificuldades comportamentais. Quando, muitas vezes, escolhemos um produto não pela praticidade ou facilidade de uso, mas sim pelo orgulho de exibir um artefato socialmente diferenciado ou inovador. O autor afirma ainda que um produto pode representar muito mais do que simplesmente a função que desempenha ou para que foi desenvolvido. O produto pode representar também emoções e necessidades, o desejo de afirmação de um indivíduo. Sendo estes desenvolvidos de forma progressiva dependendo da sociedade em que o usuário está inserido.

É exatamente aí que reside a maior importância do design reflexivo: na busca pelo prazer psicológico, pela satisfação cognitiva de utilizar um produto que represente uma ideia de status, uma ideologia socialmente importante, ou até mesmo uma recordação marcante na vida de cada um de nós. Ao preferir um determinado produto a outro que realize as mesmas funções, estamos buscando consciente, ou inconscientemente, um artefato que represente a ideia que temos de nós mesmos, nossos princípios e aspirações e, principalmente, a imagem que desejamos apresentar para as pessoas que participam de nosso meio social.

3 | AS REVISTAS BRASILEIRAS DE DESIGN

Há atualmente 33 periódicos registrados no portal da Capes com o título contendo a palavra “design”, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Destes, apenas 3 são brasileiros. Para este trabalho, escolhemos apenas os periódicos mais bem avaliados, com política de acesso livre aos conteúdos e relacionados a associações e congresso de design realizados no país.

Assim, foram selecionadas para análise as revistas: Estudos em design e Infodesign, ambas com avaliação Qualis B1, que oferece a estes periódicos um fator de impacto de entre 2,499 e 1,300, sendo este medido pelo *Institute for Scientific Information(ISI).*

3.1 Revista Estudos em design

Lançada em 1993, a revista Estudos em Design foi primeira publicação de natureza acadêmica e científica sobre Design do Brasil. Sendo uma publicação semestral da Associação Estudos em Design, está aberta a professores e pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa de Design no Brasil, na América Latina ou em outros continentes, além de profissionais não docentes interessados na divulgação de suas reflexões sobre Design.

A Estudos em Design foi cadastrado no sistema QUALIS da CAPES em 2010 como B1. No final de 1994, Estudos em Design em parceria com a AEnD-BR, criou o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, o P&D Design. Esse

evento de caráter cientifico foi o primeiro no campo do Design brasileiro e ocorreu em São Paulo simultaneamente com o 1º Congresso Brasileiro de Design que foi promovido pela Associação Nacional de Designers – AND, em conjunto com a AenD-BR.

A partir de 1995 a revista passou a contar com o apoio do programa editorial do CNPq/FINEP/MCT, o que de certa forma deu segurança em relação à continuidade da mesma. Ainda nesse ano, com o intuito de tornar mais profissional o esquema de produção, administração e distribuição da revista, foi criada a Associação Estudos em Design, sem fins lucrativos, que administra os aspectos contábeis da revista. Em 1996 começou-se a implantação das normas para a indexação da revista com o ISSN 0104-4249. A partir desse ano todos os artigos passaram a ter abstract em inglês e resumo em português, assim como os títulos em português e inglês.

3.2 Revista Infodesign

Lançado 2004 pela SBDI - Sociedade Brasileira de Design da Informação, é hoje o único periódico científico dedicado à subárea de design da informação publicado na região, e um dos poucos periódicos regularmente publicados na área de design no Brasil, sob o ISSN: 1808-5377. A InfoDesign - Revista Brasileira de Design da Informação tem como missão a divulgação de estudos teóricos e práticos no âmbito do design da informação, envolvendo resultados de pesquisas em teoria e história do design da informação; desenvolvimento de sistemas de informação e comunicação; tecnologia e sociedade (impactos sociais e tecnológicos do design da informação); e educação (ensino do design da informação e design da informação aplicado a processos de ensino-aprendizagem).

A revista utiliza o sistema LOCKSS para criar um sistema de arquivo distribuído entre as bibliotecas participantes e permite às mesmas criar arquivos permanentes da revista para a preservação e restauração. A InfoDesign está presente nas seguintes bases indexadoras: CAPES - Qualis B1 (Arquitetura e Urbanismo), Directory of Open Access Journals (DOAJ), EBSCO (Fonte Academica), Latindex, Livre!, Sumários.org e Gale (Academic OneFile e Informe Académico).

4 I METODOLOGIA

Para este artigo foi realizada uma pesquisa exploratória que, segundo Lakatos e Marconi (2000), visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, construindo assim as hipóteses de pesquisa. Nesse momento, o procedimento técnico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, envolvendo um levantamento de informações acerca da bibliografia mais recorrente e relevante no âmbito do design emocional, para construção do referencial teórico que fundamenta este trabalho. Num segundo momento do trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada, buscando gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida à solução de problemas específicos já apresentados; e

descritiva do ponto de vista dos objetivos, já que visa a descrever as características de determinada fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, nesse caso, entre os artigos analisado na pesquisa.

A pesquisa exploratória teve início com a busca dos periódicos mais representativos no site do Portal Capes. Optou-se por não restringir a área do conhecimento, pois muitos periódicos de design estão inclusos em áreas relacionadas, como Arquitetura, por exemplo. Nessa busca foram encontrados 33 periódicos em que o título contivesse a palavra “design”, sendo apenas 3 periódicos brasileiros. Para este trabalho, escolhemos apenas os periódicos mais bem avaliados, com política de acesso livre aos conteúdos e relacionados a associações e congresso de design realizados no país.

Assim, foram selecionadas para análise as revistas: Estudos em design e InfoDesign, ambas com avaliação Qualis B1. Segundo o CAPES/MEC (2016), QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. A classificação do Qualis como B1 para estas publicações oferecem a estes periódicos um fator de impacto de entre 2,499 e 1,300, sendo este medido pelo Institute for Scientific Information (ISI).

Após selecionados os periódicos a serem analisados, foi realizado uma busca em ambos os sites para verificação dos artigos relacionados ao tema trabalhado no estudo. Foram utilizadas palavras-chaves que facilitassem a procurar dos artigos, nesse momento foram usados termos como: design emocional, emoção, afeto, prazeres, amor, além dos nomes dos principais autores da área (já previamente pesquisados). Não foi delimitado um período de tempo para a busca das publicações, ficando este elemento condicionado a disponibilidade de arquivos de cada um dos periódicos: Revista Estudos em Design de 2008 a 2016 e Revista InfoDesign de 2009 a 2015. Assim, foram encontrados 5 artigos na revista Estudos em Design e 4 artigos na revista Infodesign, publicados entre os anos de 2009 a 2016.

Estes artigos foram avaliados com base em uma ficha anteriormente elaborada que analisa os critérios necessários para uma boa organização dos elementos estruturais de um artigo, fluidez do texto, clareza na metodologia, condições de falseamento e validação da pesquisa. Esses elementos foram organizados na tabela de avaliação do artigo como um Check-list da seguinte maneira: Informações do periódico; Identificação do artigo; Análise da estrutura do artigo (título, resumo, introdução, corpo do texto, metodologia, conclusão e referencias); Considerações gerais sobre o artigo e Avaliação geral do artigo, tendo cada um desses elementos subtópicos que se relacionam com os critérios listados acima listados. O modelo da Ficha de avaliação do artigo, bem como as instruções para sua utilização, encontra-se no apêndice 1 ao final do trabalho.

Assim, com base nas informações encontradas a partir da Ficha de análise do artigo (FAA), utilizada para cada um dos artigos analisados, foi possível desenvolver uma segunda tabela de comparação dos trabalhos observando aspectos importantes aceca da fundamentação teórica, autores utilizados, linhas de raciocínio construída, bem como objetivos de pesquisa e resultados alcançados, buscando assim apresentar um breve panorama das pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, professores e profissionais acerca do tema Design emocional nos últimos anos, como será observado no tópico a seguir.

5 | RESULTADOS

A partir da análise individual de cada artigo foi possível mapear características que podem indicar tendências para as pesquisas em relação ao Design emocional nas revistas analisadas. É importante ressaltar inicialmente que o número de artigos analisados é muito pequeno para apontar características que possam ser levadas como tendências no país, entretanto, pode oferecer um direcionamento para pesquisas futuras que abarquem um maior número periódicos e publicações.

Com base nas informações encontradas nas Fichas de análise dos artigos (FAA), foi desenvolvida a primeira tabela (tab. 3) para observação dos resultados, esta indica a qualidade de cada um dos elementos estruturais que compõem os artigos, sendo-os classificados em Bom, Regular e Ruim, essa classificação varia entre o número de respostas afirmativas dada às perguntas elaboradas na FAA. Nesse momento, a intenção é a compressão estrutural de cada um dos elementos, observando os pontos de tensão e características positivas apresentadas, o que facilitará a compreensão do panorama geral apresentado na próxima tabela.

Para esta pesquisa foram selecionados trabalhos publicado entre os anos de 2009 a 2016, o que denotou uma crescente evolução na qualidade geral dos artigos, que pode advir não só de um aprimoramento no processo de submissão, bem como um maior interesse pelo tema e aumento da bibliografia em língua brasileira.

Nos resumos, apenas 2 dos 6 artigos analisados conseguiram oferecer um panorama geral das informações relatadas no artigo, apresentando claramente a estrutura completa do trabalho, com informações sobre metodologia e apontando os resultados. Em sua maioria, os resumos se limitam à um breve panorama do estado da arte do referencial teórico apresentado ou a justificativa do trabalho.

Na introdução temos um avanço em relação a qualidade geral do tópico, entretanto, não é incomum observarmos uma introdução extensa, onde 40% do texto é uma descrição do estado da arte dos conteúdos. 5 dos 6 artigos apresentam os objetivos, justificativa e problema de pesquisa; 4 dos 6 apresentam a metodologia de maneira clara e apenas 2 apresentam os resultados do estudo e as subseções da fundamentação teórica.

No corpo do texto tem-se duas questões importantes a serem observadas: a organização estrutural e encadeamento das ideias, que oferecem fluidez ao texto e, consequentemente, melhor compreensão; e os autores e linhas de pensamento utilizados para a construção do raciocínio que fundamenta o arcabouço teórico do trabalho. É possível notar também um uso claro das referências para construção dos artigos e um bom encadeamento das ideias, além de bom esclarecimento de termos importantes para um correto entendimento dos argumentos apresentados para o raciocínio. Há ainda alguns textos referenciados entre as informações relatadas dos experimentos para complementar as informações apresentadas. A maioria usa publicações recentes: entre 1999 a 2012.

Na metodologia foram encontrados os maiores entraves dos artigos analisados: 2 dos 6 artigos analisados, objetiva desenvolver uma revisão de literatura sobre o conteúdo do Design Emocional. Entretanto, não oferece informações sobre quais os procedimentos utilizados para busca das fontes, e/ou como foram analisadas as obras. Os demais artigos apresentando métodos de procedimentos para utilização de técnicas e equipamentos no campo do design emocional. A metodologia fica clara do ponto de vista das atividades realizadas, entretanto não apresenta as condições de falseamento da pesquisa, apesar de listar características de inclusão e exclusão de elementos.

Na conclusão 4 dos 6 artigos analisados não apresentam respostas em relação aos objetivos, bem como limitações de pesquisa e contribuição acadêmica do estudo. Todos os trabalhos deixaram a desejar relação as respostas às condições de falseamento da pesquisa, já que, por não terem sido apresentadas na metodologia, não poderiam ser respondidas na conclusão.

A segunda parte da análise dos resultados foi uma pesquisa mais aprofundada na fundamentação teórica dos artigos analisados. Nesta fase, foi percebido uma forte tendência para a construção de revisões de literatura, o que pode sugerir a incipiência no país de estudos na área, devido à recente tradução dos trabalhos internacionais. Além do próprio tempo de evolução das pesquisas em design emocional, área relativamente recente nos estudos da interação humano-objeto.

Confrontando os artigos publicados entre os anos de 2009 a 2010 com os artigos elaborados entre os anos 2015 e 2016 é possível notar claramente uma evolução na percepção das abordagens dos principais autores e uma melhor discussão entre os fundamentos selecionados para o corpo teórico e a proposta de metodologia de pesquisa sugerida pelo artigo, o que sugere uma expansão dos estudos relacionados ao design emocional na comunidade científica brasileira. Nota-se ainda uma tendência forte no uso de referência específicas para construção do corpo do texto, os autores mais fortemente citados nos trabalhos analisados são: Donald Norman, Patrick Jordan, Beatriz Russo & Paul Hekkert, Pieter Desmet e Paul Ekman.

É possível notar que todos os artigos analisados tratam da relação dos estudos do design emocional com diversas áreas do conhecimento humano: games, semiótica,

escolha do curso de pós-graduação, uso de instrumentos musicais e etc., o que denota fortemente a interdisciplinaridade do tema. Além disso, é possível perceber que 5 dos 6 artigos analisados utilizam-se dos autores para elaboração de processo de observação, sejam eles análise teórica ou aplicação de experimento. Apenas 1 dos 6 artigos apresenta uma nova abordagem teórica, propondo a associação dos fundamentos do design emocional de Norman (2008) com os princípios da semântica, área do conhecimento da semiótica, abordado por Eco (2005) e Santaella (1983).

Por fim, percebe-se uma característica comum a todos os trabalhos analisados em relação a construção da metodologia dos artigos. Apesar de, muitas vezes, a metodologia está bem descrita, informando os passos realizados e as características dos instrumentos de pesquisas utilizados, não apresentam as condições de falseamento da pesquisa. Estas podem ser definidas como as condições para que o conhecimento construído pelo trabalho possa ser confirmado ou desconfirmado por outras pessoas. As apresentações das condições de falseamento da pesquisa são cruciais para definir o tipo de conhecimento propagado pelo trabalho desenvolvido, que poderá ser científico ou não. É possível ponderar que essa percepção possa evoluir com passar do tempo, como foi notado na maturação da construção do referencial teórico. Com o aumento de trabalhos na área e discussões das pesquisas e observações construídas, espera-se que os autores atentem para o desenvolvimento de modelos de verificação das condições de observação, focando nos procedimentos e no conhecimento a ser construído pelo trabalho, agregando cada vez mais a comunidade cientifica.

6 I CONCLUSÕES

Ao termino do trabalho, foi possível observar que os artigos analisados possuem em sua maioria uma abordagem significativa para o campo do design emocional por possibilitar a integração entre várias áreas do conhecimento humano. Esta é uma característica inerente as pesquisas no campo das emoções, a interdisciplinaridade ajuda a maturar os estudos na área, que ainda é bem recente se comparada a outras do design e projetação de artefatos. É nítido, porém, que os trabalhos ainda precisam de uma observação criteriosa em relação a elaboração, descrição e verificação dos experimentos científicos realizados, para que estes possam ser reproduzidos de forma correta e, assim, contribuam para propagação do conhecimento científico na área do design emocional.

Em relação as limitações de pesquisa se faz importante ressaltar que os números de periódicos e artigos analisados neste trabalho são bem pequenos para serem tomados como verdade em relação ao conhecimento científico construído no país a respeito do tema Design emocional. Entretanto, as características encontradas podem apresentar uma tendência de construção e pensamento em relação ao tema que podem, inclusive, serem observados em pesquisas futuras. Para construção de pesquisas futuras, se faz importante,

ainda, uma observação aprofundada dos instrumentos de pesquisa, observando seus critérios de inclusão e exclusão de elementos analisado e sua viabilidade para outros trabalhos científicos que não possuam o formato analisado.

Como desdobramento deste trabalho, podem ser realizados análises mais aprofundadas com um maior número de artigos, incluindo os trabalhos apresentados em eventos científicos de design que também são publicados e organizados pelos periódicos analisados. A inclusão de trabalhos internacionais também pode oferecer uma outra perspectiva de observação, por meio da comparação dos trabalhos desenvolvidos no Brasil e fora do país, pode ser possível traçar um paralelo que pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico na área. A depender da quantidade de trabalhos analisados e da relevância destes, há, ainda, a possibilidade de elaboração de recomendações que possam vir a contribuir com o processo de construção de artigos científicos, além de clarificar o raciocínio proposto pela área de conhecimento analisada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. A técnica de análise de micro expressões faciais (METT II-Short) na avaliação da qualidade de jogos digitais: um estudo preliminar de viabilidade. InfoDesign. Revista Brasileira de Design da Informação: São Paulo, v. 6, n. 3 (2009), p. 50 – 57.

ALMEIDA, C. S. Análise emocional de produtos de design baseada em expressão facial. InfoDesign. Revista Brasileira de Design da Informação: São Paulo, v. 7. n.3 (2011), p. 19-27.

BRAGA, M. C.; KUREBAYASHI, T. Objetos de expressão e questionamento: consumo afetivo e formulação de diretrizes pessoais. Estudos em Design: Rio de Janeiro, v. 22, n. 2 (2014), p. 115 –134.

BUSTOS, C.; SCERER, F de V.; BAKOS, F. Leitura e análise da comunicação visual nos espaços urbanos. InfoDesign: São Paulo, v. 8, n. 1 (2011), p. 01 – 09.

CAPES/MEC. Portal de periódicos. Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/ Acessado em: 20 de novembro de 2016.

DESMET, P. Designing emotions. Tese de Doutorado não publicada, Delft University of Technology, Delft, The Netherlands, 2002.

EKMAN, P. 1999. Facial Expressions. In Dalgleish, T., & Power, M. (Eds.). Handbook of Cognition and Emotion. New York: JohnWiley & Sons Ltd.

FREITAS, R. F.; CARVALHO, C. O.; MENESCAL, R. E. Design Emocional e o designer como interpretador de desejos e necessidades: Revisão de Literatura. Estudo em Design: Rio de Janeiro, V.18, n.1 (2010).

JORDAN, P. W. Designing Pleasurable Products: An introduction to the new human factors. London: Taylor & Francis, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, M. A.; SILVA, S. A. Textos urbanos: dispositivos de emoção para transformação social. Estudos em Design: Rio de Janeiro, v. 24, n. 3 (2016), p. 88 – 103.

MONT´ALVÃO, C.; DAMAZIO, V. (Orgs.). Design, ergonomia e emoção. Rio de Janeiro: Mauad X. FAPERJ, 2008.

MORAES. A. M. Prefácio. In: Mont'Alvão C.; Damázio, V. (Orgs.). Design, ergonomia e emoção. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

NORMAN, D. A. Design emocional: porque adoramos (ou detestamos os objetos do dia-a-dia). Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

________________. The design of everyday things. New York: Currency and Doubleday, 1990.

QUEIROZ, S. G.; CARDOSO, C. L.; GONTIJO, L. A. Design Emocional e Semiótica: caminhos para obter respostas emocionais dos usuários. Estudo em Design: Rio de Janeiro, V.17, n.1 (2009).

RUSSO, B.; HEKKERT, P. Sobre amar um produto: os princípios fundamentais. In: Mont'Alvão C.; Damázio, V. (Orgs.). Design, ergonomia e emoção. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2008.

SANTOS, F. A. Design de informação e cidade: um exercício embrionário tendo Brasília como cenário. InfoDesign. Revista Brasileira de Design da Informação: São Paulo, v. 12, n. 2 (2015), p. 157 – 170.

SANTOS, I. A dos S; BUSTAMANTE, R. M. da C. Tramas de afeto e saudade: em busca de uma biografia dos objetos e práticas vitorianos no Brasil oitocentista. Resumo expandido. Estudos em Design: Rio de Janeiro, v. 22, n. 2 (2014), p. 150 – 151.

SANTOS, J. R.; TONETTO, L. M. Design e emoção na qualificação das experiências de educação: redução da ansiedade na busca de cursos de mestrado. Estudos em Design: Rio de Janeiro, v. 24, n. 1 (2016), p. 104 – 123.

CAPÍTULO 15

HERRAMIENTAS TIC PARA EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES: UNA REFLEXIÓN PARA LA EDUCACIÓN MEDIA

Data de aceite: 01/06/2022
Data de submissão: 03/05/2022

Morelo Fuentes Jose Luis
Especialista en Docencia; grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad
Cartagena, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-6427-704X

Ruiz López Ányelo
Especialista en Docencia; grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad
Tame, Arauca, Colombia
https://orcid.org/0000-0003-1587-0175

Senior Villadiego Eliacid
Especialista en Docencia; grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad
Arauca-Colombia
https://orcid.org/0000-0002-0296-6891

Vega Fajardo Jeniffer Ximena
Especialista en Intervenciones Psicosociales, Magíster en Educación con mención en Psicología Educativa; docente investigadora UNAC, grupo de investigación Pedagogía, Cultura y Sociedad
Medellín, Colombia
https://orcid.org/0000-0001-6733-891X

Capítulo de libro resultado de la investigación "Integración de las herramientas TIC en el aprendizaje del área de ética y valores en los grados décimo y undécimo del Liceo Adventista Libertad" de la maestría en Educación de la Corporación Universitaria Adventista

RESUMEN: La ética, los valores, la moral, y las buenas costumbres, representan la vida de la persona. Desde que la persona nace, se comienzan a formar las bases de su ética, que le ayudará a percibir lo bueno y lo malo. Uno de los principales lugares donde se forma la ética, la moral y las buenas costumbres es en las instituciones educativas, estas tienen en sus manos la oportunidad de formar al ser humano para desempeñarse con buena ética o con faltas de ética en la sociedad. Esto coloca a las instituciones educativas en un puesto importante para contribuir a la formación de buenos ciudadanos. Actualmente, el proceso educativo en muchas instituciones del país se desarrolla con cierta apatía a implementar los avances tecnológicos que ha tenido la sociedad, lo que le produce un avance lento en la actualización de las herramientas de ayuda para los docentes. El objetivo de este capítulo es mostrar la importancia del uso de las herramientas TIC como entes importantes para la motivación y el aprendizaje de los educandos, en este caso enfatizando en el área de ética y valores, y buscando que los educandos vuelvan a encontrar gusto en la formación de su ética para la vida, por medio de las diferentes herramientas tecnológicas que utilizan de forma diaria.

PALABRAS CLAVE: TIC, Pedagogía, Motivación, Herramientas y Ética.

ICT TOOLS FOR THE AREA OF ETHICS AND VALUES: A REFLECTION FOR SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT: Ethics, values, morals, and good manners portray a person's life. From that person's birth, their ethics fundamentals commence to form, guiding them to perceive what is good or not. Educational institutes are the places where ethics, morals, and good manners are mainly built; these centers have the opportunity to shape human beings to behave according to the ethics or against them. The previous mentioned positions educational institutes in a crucial place to contribute to the formation of great citizens. Nowadays, in many educational centers, learning processes are being developed with some extent of apathy regarding the implementation of technological advancements our society has had, which decelerates the update of teachers' help tools. This chapter intends to demonstrate the importance of the employment of ICT tools as significant elements to the students' motivation and learning process. In this case, focusing on the ethics and values area, aiming for learners to find pleasure in the evolution of their ethics for life through the different technological tools they use on a daily basis.
KEYWORDS: ICT, pedagogy, motivation, tools and ethics

1 | HERRAMIENTAS DIGITALES

Implementar y diseñar estrategias didácticas mediante las herramientas tecnológicas y poder motivar el aprendizaje de la ética y valores en los estudiantes.

Según Amores y De Casas (2019) quienes realizaron una investigación la cual tuvo como objetivo general analizar la influencia de los recursos y herramientas digitales en la educación con la finalidad de motivar a los estudiantes en el aula, el método que utilizaron para realizar su investigación fue el cuantitativo contando con la participación de estudiantes de centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Málaga (España). Su investigación tuvo como conclusión los siguientes resultados: Los alumnos inciden en que su motivación aumenta gracias a la utilización de las TIC, es necesario hacer uso de estas herramientas con el desarrollo de unas correctas competencias y habilidades digitales y que la formación de los docentes no es la adecuada, ya que muchos desconocen sobre las múltiples herramientas y aplicaciones para el desarrollo educativo.

El artículo "Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC", habla sobre estrategias digitales como una herramienta para el desarrollo de las habilidades lectora y escritora en los estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Pedregal Alto del Municipio de Sutamarchán; empleando la aplicación "Cuadernia" la cual consiste en la edición de cuadernos digitales, como herramienta para el desarrollo de la competencia lectora y escritora; esta es una posibilidad que permite desarrollar habilidades en ambientes de aprendizaje agradables y motivadores para los estudiantes. La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, y con esta se logró realizar una reflexión sobre las prácticas pedagógicas más comunes, además identificar los aciertos y desaciertos, para fomentar el

uso eficiente de estrategias TIC en el aula. Entre los resultados que obtuvieron se destacó: El interés de los estudiantes por el uso de celulares, y computadores. (Russi, Aguilar y Forero, 2019).

Partiendo del hecho anterior en el libro Las TIC en educación superior: Experiencias de innovación, los autores describen la necesidad de las TIC en la educación de la siguiente manera:

> Los cambios tecnológicos de la sociedad de la información y la comunicación revelan la sentida necesidad de la preparación y capacitación de los profesionales del medio audiovisual y educativo, y del público en general. Este es un fenómeno propio de la globalización, la cual se manifiesta en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), al posibilitar la comunicación, la interacción y la interconexión entre las personas e instituciones a nivel mundial, y eliminar barreras espaciales y temporales. Las TIC se deben usar de manera apropiada, con un sentido que permita desarrollar sociedades más democráticas e inclusivas, de modo que fortalezcan la colaboración, la creatividad y la distribución más justa del conocimiento científico y contribuyan a una educación más equitativa y de calidad para todos. (UNESCO, 2013)

Otro aporte realizado por investigadores se muestra en la necesidad de promover el aprendizaje por medio de las TIC, lo expresan de la siguiente manera:

> En la era de la comunicación y la información, se considera que el aprendizaje será la base para el desarrollo, el crecimiento y el progreso de la sociedad. Por lo tanto, el sistema educativo debe favorecer la formación continua y permanente de los docentes en cada uno de los niveles educativos, a fin de responder a las necesidades, los intereses y los retos de la población estudiantil. Para lograrlo, se requiere facilitar el acceso a Internet, a fin de promover el aprendizaje y la formación en y con las TIC (Barreto y Diazgrandados, 2017, p.16)

Atendiendo a el avance de la tecnología y de la forma de educar, los autores Fernández, Gutiérrez & Tabasso, (2016) hablando de la incorporación de las TIC en las aulas dijeron lo siguiente: “lo que es indudable es que las TIC, y principalmente la informática, son una realidad en las aulas de todos los niveles educativos y su uso, fundamentalmente como red social, está presente en la vida de los alumnos desde tempranas edades: los denominados nativos digitales” (p.65).

De igual forma Sánchez y Espada (2018) en su artículo Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para aumentar la motivación del alumnado en Educación Física, con estudiantes en edades comprendidas entre 14 y 18 años para ello se escogieron dos grupos el primero realizaron las clases de educación física sin las TIC y el segundo con las TIC. Al finalizar se realizó el análisis de datos que concluyó que los estudiantes que utilizaron las TIC mostraron una mayor motivación ante los que no usaron las TIC gracias a diferentes aplicaciones que permiten la realización de ejercicios de educación física.

Tena (2017) analizó los bajos resultados en materia de inglés como segunda lengua en una institución pública de educación básica y media de la ciudad de Pereira y propuso alternativas de solución a través de la inclusión de herramientas TIC aplicadas a la enseñanza dentro y fuera del aula de clase. Este proyecto se apoyó en una metodología de enseñanza virtual, en el perfil del docente del siglo XXI. Resaltando que hoy día se educan estudiantes nativos de la tecnología con maestros del siglo XX, con el fin de mirar hacia el cambio. Estas investigaciones son de gran apoyo para esta investigación, puesto que afirman que la motivación es importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, que las herramientas tecnológicas facilitan la labor del docente y permiten la adquisición del conocimiento al estudiante de una manera agradable.

2 I UNA CONEXIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Herramientas tecnológicas, estrategias pedagógicas y la motivación en los procesos de formación.

3 I LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN

Muchos conceptos se conocen cuando se habla acerca de las Tecnologías la Información y la Comunicación (TIC) que tratan de explicar en qué consiste y sus principales funciones, una de ellas es dada por la ley especial de delitos informáticos y la define de la siguiente manera:

> “Rama de la tecnología que se dedica al estudio, aplicación y procesamiento de datos, lo cual involucra la obtención, creación, almacenamiento, administración, modificación, manejo, movimiento, control, visualización, transmisión o recepción de información en forma automática, así como el desarrollo y uso del “hardware”, “firmware”, “software”, cualesquiera de sus componentes y todos los procedimientos asociados con el procesamiento de datos.” (Venezuela, 2001, p. 1).

La idea principal es que las TIC son un elemento clave en la educación actual, pues permiten un mejor espacio de aprendizaje para los educandos de esta manera lo define la UNESCO cuando dice lo siguiente: “La UNESCO comparte los conocimientos respecto a las diversas formas en que la tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.” (UNESCO, 2021).

Esta conocida y muy usada rama de la tecnología representa en la educación actual una herramienta necesaria y pertinente en esta época.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016) señala la invención y popularización de internet como responsable

de un gran salto que, entre otros aspectos, “planteó el desafío de los contenidos educativos digitales, los que eran insuficientes en cantidad y en calidad, así como casi inexistentes en idioma español”. Por tal razón, los entes educativos preocupados por acortar las brechas generacionales pretenden favorecer las relaciones entre los nativos digitales y docentes tradicionales. (Vega, 2016, p 25).

De acuerdo con Vega (2016), es importante tener en cuenta:

> “las implicaciones en la manera como se concibe la incorporación de las TIC en las instituciones educativas, en sus diferentes funciones misionales…las TIC incorporadas en la educación se conviertan en herramientas y medios efectivos y adecuados para la educación, en el marco de la era de la información y el conocimiento, lo cual implica que no es sólo la integración de las TIC en el aula, sino intentar que éstas sean un instrumento de inclusión digital, un recurso para el aprendizaje y un agente de innovación educativa. (…) Pasar de las TIC a las TAC [Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento] implica mucho más que el cambio de una simple vocal” (Sancho, citado por Alonso et al., 2010, p 7).

Es así como, el uso de las TIC como herramienta en el quehacer diario cada vez va tomando más importancia y las personas le van dando cada vez más uso, tanto en los hogares, trabajos y en el que hacer educativo, se ve la necesidad de implementar estas herramientas como lo dice Canales (2021), “el desarrollo tecnológico incide en la rutina de las personas, pues todos consideramos -al menos- un dispositivo electrónico en nuestros quehaceres cotidianos; ya sea para fines recreativos, propósitos laborales, comunicacionales, entre otros asuntos.” (p. 2, 11).

Existen diferentes tipos de autores que han mostrado la necesidad de presentar una educación mediada por las TIC, cada uno de ellos ve la importancia de lo dicho en esta investigación, para empezar, podemos mencionar a Zhizhko (2018) citando a Pagano dice lo siguiente:

> “En el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales, el docente-tutor funge como supervisor y facilitador; su intervención debe estimular y orientar al alumno, facilitando las situaciones de aprendizaje, ayudando a resolver las dificultades y proveyendo el tipo de bidireccionalidad comunicativa; a través de él se personaliza la educación mediante el apoyo sistemático y organizado” (p. 3,6)

De forma similar, Sunkel y Trucco (2010) dice que:

> Las TIC no son un fin en sí mismo sino sólo un medio para lograr objetivos de desarrollo, entonces, el paso siguiente es reconocer la incorporación de las TIC en el ámbito de la educación en los países de la región… ha ido acompañada por la promesa de que estas son herramientas que ayudarían a enfrentar los principales retos educativos que tienen los países de la región (p. 2).

Este entorno virtual le permitirá al educando comenzar a trabajar de manera autónoma en la realización de sus diferentes asignaciones, dado que el tutor será más un

supervisor que ayude a facilitar el proceso de enseñanza dispuesto.

Por lo tanto, la labor docente es importante en este proceso de innovación educativa y de acuerdo con Aguiar y Velásquez (2019):

> Tener docentes calificados en cada aula, es una prioridad, y ésta implica necesariamente competencias digitales. En la actualidad, el profesorado debe formarse a través de las tecnologías y para su uso, tanto en sus procesos de formación como en su práctica docente. Estos desafíos se los debe afrontar en comunidades de gente aprendiendo, en las que el profesor es parte de esa comunidad. Un buen profesor tiene la actitud de estar siempre aprendiendo a ser mejor (p 10).

Se observa claramente el alcance que tienen las TIC en la actualidad, brindando diferentes beneficios para las personas que se dan a la tarea de usarlas. Así mismo el MinTIC expresa la definición de la siguiente manera:

> “Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” (Colombia, 2021).

Cabe resaltar que las TIC según lo dicho anteriormente forman un conjunto que buscan facilitar la información actual a cada una de las personas, e instituciones que usan sus servicios.

Por esta razón se ve a las TIC como herramienta facilitadora en el proceso de enseñanza aprendizaje, proveyendo estrategias que puedan contribuir al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, ayudando a minimizar el rechazo de los educandos frente a los procesos de formación.

4 I LA IMPORTANCIA DE LA PEDAGOGÍA

La pedagogía enriquece la práctica docente permitiendo que como ciencia otras ramas de la enseñanza apoyen estos procesos a fin de que sean más productivos y satisfactorios para quienes están en el proceso de formación, ya que la pedagogía no es un hecho aislado de la educación, sino que están ligados en un mismo sistema, buscando un mismo fin que es fortalecer el sistema educativo.

La educación ha enfrentado grandes desafíos a través de la historia, pero la pedagogía ha estado ahí para apoyar y ayudar a solucionar esos desafíos educativos estando a la vanguardia de las exigencias que la sociedad requiere sobre estos procesos de formación, si se hace referencia a la emergencia sanitaria que se dio en estos últimos años por el covid-19, se puede descubrir que a pesar de la forma desprevenida como tomo al sistema educativo, se logró a través de diferentes estrategias superar esta situación y continuar con los procesos de formación.

Los modelos y las estrategias pedagógicas fueron surgiendo para poder avanzar de forma estratégica y no permitir que los procesos de formación se vieran estancados, estas nuevas metodologías y estrategias pedagógicas a las que por la situación hubo que echar mano permitieron que no se detuviera la formación, así la define Flórez, (2006) cuando dice que la pedagogía es; “la enseñanza de campos disciplinares, a grupos de estudiantes concretos, situados y con contexto sociocultural propio” (p.66).

La pedagogía se apropia de estrategias disciplinarias que permiten al docente la oportunidad de desarrollar habilidades que enriquecen la práctica pedagógica y presentan diferentes perspectivas de formación que ayudan al desarrollo de los procesos de formación, ofreciendo a los educandos diferentes herramientas que le permiten una mejor recepción del conocimiento.

La práctica docente cada día se torna más desafiante con el propósito de capacitar al educando y hacerlo más competente ante la exigencia que esta actividad demanda, de lo contrario la práctica pedagógica no cumple su objetivo, por esta razón la pedagogía ofrece una gama de herramientas que permiten la y facilitan la transmisión del conocimiento, Foucault, (1982) declara; “Podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica” (p. 101).

Es evidente que la pedagogía tiene un buen impacto en la comunidad educativa, sin embargo, se deben direccionar de forma correcta, cuando se logre esa conexión y planeación asertiva se podrá evidenciar cómo desaparece la apatía de los educandos por los procesos de innovación en la formación, llevándolos a que por medio de procesos y estrategias didácticas se pueda modificar y mejorar la forma como se ha venido transmitiendo el conocimiento.

La pedagogía se apoya en las estrategias didácticas para impactar y modificar los procesos de formación, brindando herramientas que el docente pueda usar en las prácticas pedagógicas con el fin de facilitar el conocimiento e innovar con métodos y medios diferentes que llevan a los educandos a interesarse más por los contenidos formativos.

En relación con las estrategias didácticas, Buitrago y Beatriz (2008) declaran:

> La didáctica fue entendida como una técnica que permitía transmitir de manera coherente organizada y lúcida los saberes que a consideración del docente resultan pertinentes para ser conservados cultural y socialmente por los discentes. Allí, su objeto de estudio estaba centrado en la enseñanza y toda su fuerza puesta en el sujeto docente como constructor de la técnica y posibilitador del saber (p. 56)

Las estrategias didácticas permiten que el docente encuentre diferentes formas y medios de transmitir el conocimiento, es decir la forma como el educador ofrece los contenidos, estas estrategias pueden ser de tipo material, intelectual, humano, cultural o social con el fin alcanzar los logros establecidos, esto responde a una organización

de los educandos para el aprendizaje, los recursos, las metodologías, los espacios y las herramientas que puedan amenizar el aprendizaje como; las herramientas tecnológicas, los programas o paginas ya disponibles en la web, creación de programas o aplicaciones que despierten el interés y la motivación en el aprendizaje.

5 I LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Muchas investigaciones afirman que los estudiantes pueden tener bajos niveles motivacionales entre otras cosas debido a modelos pedagógicos que no están acordes a sus necesidades, al apuntarle a aquellas carencias propias el educando alcanzará mejores experiencias. A continuación, se hará una revisión teórica acerca del aporte de la pedagogía y las estrategias pedagógicas al despertar del interés de aprendizaje en los estudiantes.

La motivación es aquel impulso que te permite alcanzar metas que aparentemente eran inalcanzables o fijar un rumbo determinado, resolver situaciones problemáticas y no permite retirarte hasta alcanzar el objetivo; en el caso de los estudiantes del Tame, Arauca les permitirá ver más atractivas la ética y valores con ayuda de las herramientas TIC.

Pintrich y Schunk (2006) definen la motivación como esa fuerza que nos impulsa a alcanzar un fin. Por tanto, más que un conjunto de reglas es aquello que te mantiene de pie en medio de las pruebas, pero hay que tener claro cuál es la meta, y cuando se está motivado no se pierde el rumbo (p. 4).

De igual manera, la motivación escolar tiene que ver más concretamente con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado. (Valenzuela, 2007, p. 4)

Prosiguiendo con el análisis, se aborda los tipos de motivación para conocer a profundidad las carencias de los estudiantes y así despertar el interés en el área de ética y valores, por su parte, Ryan y Deci (2000) plantean la existencia de necesidades psicológicas innatas que propician la automotivación en los individuos, dando paso así a sus postulados de motivación intrínseca y motivación extrínseca. Para motivar a los estudiantes de forma intrínseca es importante tener en cuenta sus emociones y gustos que generen satisfacción que se potencializan con las TIC, y la motivación extrínseca, al igual que la motivación centrada en la tarea, se logra al conectar con la intrínseca y, además obtener las recompensas de la gamificación en las actividades propuestas por los docentes. (p. 4)

Según Anaya y Anaya (2010) la motivación intrínseca es aquella que utiliza rigurosamente la lógica y el análisis para solucionar una situación difícil. Por el contrario, la motivación extrínseca es la que utiliza un análisis poco riguroso y su resultado está basado en las exigencias mínimas (p.7).

La motivación intrínseca, es manifestada cuando un sujeto realiza una actividad porque encuentra placer en ella, y no por los resultados externos que obtendrá. La

motivación extrínseca se centra mayormente en los resultados, ya que la persona realiza la actividad con fines instrumentales, y no por la satisfacción y el placer que le da cumplir con dicha tarea. Existen actividades que ayudan a desarrollar la motivación intrínseca, ejemplo la gamificación. Según Bravo (2021) las actividades de gamificación están diseñadas para motivar de forma intrínseca a los estudiantes. A su vez, los resultados proponen activar la motivación centrada en la tarea, la motivación depende de retos y resultados personales, e impresiones subjetivas de dominio y progreso. Es decir, que lo que motiva es superarse a uno mismo, mejorar las marcas personales. (p. 10)

Por consiguiente, es necesario que los docentes puedan canalizar las emociones para motivar a los estudiantes como parte integral en los procesos de formación en el aprendizaje de la ética y valores para la construcción de una sociedad altruista y respetuosa.

Según los autores, las emociones juegan un papel importante en los procesos de formación y aprendizaje por ende la propuesta de investigación busca a través de las herramientas tecnológicas motivar al educando a fin de que el aprendizaje sea más ameno al ser mediado por algunos medios tecnológicos.

Como apoyo a este proceso de formación se utilizará la gamificación como una herramienta TIC que permitirá la motivación de los estudiantes para ello se hablará de la importancia de ella. Los fundamentos de la gamificación son las dinámicas, la estructura implícita del juego; las mecánicas, es decir, los procesos que provocan el desarrollo del juego; y los componentes: las implementaciones específicas de las dinámicas, como avatares, insignias, puntos, etc. (Gil y Prieto, 2021).

Por ende se relaciona la gamificación con las competencias del siglo XXI al poder decir que esta herramienta es un medio atractivo que permite desarrollar habilidades sociales, habilidades para la resolución de problemas, planificación de estrategias, toma de decisiones, búsqueda de información, colaboración en grupo, descubrimiento inductivo, razonamiento lógico, autocontrol, competencias TIC, entre otras (Baker, Brujak & De Millo, 2012), estas herramientas fortalecen y apoyan los procesos pedagógicos.

6 | CONCLUSIONES

Los investigadores concluyen que las herramientas TIC son necesarias en el proceso de aprendizaje que desarrollan los educandos, también forman parte del proceso enseñanza que desarrollan los docentes, mostrando así un enlace equivalente que beneficia esta práctica pedagógica.

La educación actual en Colombia está en un proceso de actualización y se necesitan docentes dispuestos a implementar las herramientas tecnológicas en el proceso educativo diseñando estrategias bien encaminadas al aprovechamiento de estas sin estigmatizarlas, ya que cuando se diseña un plan bien organizado con metas claras se podrá aprovechar estas herramientas TIC, convirtiéndose en el mejor aliado de la formación.

Las herramientas TIC producen tanto en educadores como educandos un proceso de aprendizaje más práctico y motivante ya que el uso de las herramientas tecnológicas de forma adecuada en la educación fortalece las estrategias pedagógicas y facilita la transmisión del conocimiento, por ende se ha tornado una actividad significativa por el uso masivo y la facilidad para acceder a ellas, esto hace que la relación constante con las herramientas TIC, facilite su implementación en los proceso de formación.

Por consiguiente, la presente investigaciones confirma que las herramientas TIC producen cambios significativos en los estudiantes permitiendo un espacio para el aprendizaje a la vanguardia, de forma dinámica y actualizada que exige a los docentes capacitación para tener éxito en los procesos educativos; de tal forma que las clases tradicionales sean reemplazadas por clases diseñadas para nativos digitales.

REFERENCIAS

Aguiar, O., Velázquez, M. y Aguiar, L. (2019) **Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior.**

Amores, V. A. & De Casas, M. P. (2019). **El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria estudio de caso español.** *Revista cuatrimestral de divulgación científica.* Hamut´ay, 6(3), 37-49. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1845.

Anaya, D. A. & Anaya, H. C. (2010). **¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes.** *Tecnología, Ciencia, Educación,* 25 (1), 5-14. ISSN: 0186-6036. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002

Barreto, C. R. y Diazgranados, F. I. (octubre de 2017) ***Las TIC en educación superior: experiencia de innovación***. Editorial Universidad del Norte. Se compuso en Perpetua y Zurich LtCn BT.

Baker, A., Bujak, R. & DeMillo, R. (2012). **The Evolving University: Disruptive Change and Institutional Innovation.** Procedia Computer Science, 14, 330–335.

Bravo, M. (2021). ***Motivación hacia el Aprendizaje del Inglés en Contextos Rurales y su Incidencia en el Desempeño Académico***. REEA. No. Especial, Vol II. Abril-mayo 2021. P. 8-20. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. https://www.eumed.net/uploads/articulos/aee190e41dd40583f562b2f16748a621.pdf

Buitrago, E. & Beatriz, L. (2008). **La didáctica: acontecimiento vivo en el aula.** Revista Científica Guillermo de Ockham, Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312254004.

Canales, K. B. (2021). **Ética y TIC: Algunas reflexiones sobre el rol de los educadores**. Apuntes Universitarios: Revista de Investigación, 11(2), 83–92. https://doi-org.ezproxy.interamerica.org/10.17162/au.v11i2.633

Colombia, G. d. (12 de Julio de 2021). ***El futuro digital es de todos***. Obtenido de MinTIC: https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/T/5755:Tecnologias-de-la-Informacion-y-las-Comunicaciones-TIC

Fernández, A., Gutiérrez, P. y Tabasso, E. (2016) **Humanizar la utilización de las TIC en educación**. Dykinson

Flórez, R. (2006). **"Hacia una nueva cultura educativa",** Revista Educación y Pedagogía, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, 2006, pp. 66.

Foucault, M. (1987). **Hermenéutica del sujeto**. Madrid: La piqueta.

Gil, Q. J. y Prieto, J. E. (26 de agosto del 2021) ***La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles****.* Grupo de Investigación Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua (SMEMIU) (CG: 484) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España).

Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). ***Motivación en contextos educativos.*** Madrid, Pearson.

Russ,. V. P., Aguilar, S. J. y Forero, C. N. (2019). **Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC**. Educación y Ciencia (23). p. 17- 35.

Ryan, M. R. y Deci. L. (2000). **La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar.** American Psychologist, 55, (1). 68–78

Sánchez, L. & Espada, M. M. (2018). **Evaluación de un programa de intervención basado en el uso de las TIC para aumentar la motivación del alumnado en Educación Física.** Revista Fuentes,20(1), 77-86.doi. disponible en https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/4050/4791

Sunkel, G. y Trucco, D. (2010) "**TIC para la Educación en América Latina. Riesgos y oportunidades"**, Documento de trabajo (en proceso de publicación), Proyecto @LIS 2, Componente Educación, División de Desarrollo Social, CEPAL.

Tena, C. H. (2017). **Las TIC Como Herramientas De Apoyo Para La Motivación Del Aprendizaje De Inglés Como Lengua Extranjera**. [Tesis de Grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD Escuela de Ciencias De La Educación ECEDU Especialización en Educación Superior a Distancia.

UNESCO (2013). **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.** Santiago: OREALC/Unesco.

UNESCO (2016). **Tecnologías digitales al servicio de la calidad educativa: Una propuesta de cambio centrada en el aprendizaje para todos.** OREALC/UNESCO: Santiago. 46 p. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245115S.pdf

UNESCO. (2021). *UNESCO*. Obtenido de Las TIC en la educación: https://es.unesco.org/themes/tic-educacion

Valenzuela, J. (2007). **Más allá de la tarea: Pistas para una redefinición del concepto de motivación escolar***.* Educação e Pesquisa, vol.33 (3). 409-426

Vega, O. A. (2016). **De las TIC en la educación a las TIC para la educación.** Revista Vector, 11: 24-29.

Venezuela, G. O. (2001). **Ley Especial Contra los Delitos Informáticos. Venezuela, Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 1.**

Zhizhko, E. A. (2018). **Las TIC y la tutoría virtual en la educación de personas jóvenes y adultas en México.** Voces de La Educación, 3(6), 204–217.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

ÍNDICE REMISSIVO

H

I

J

M

N

O

P

Q

S

T

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO

Ano 2022

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atuação do estado e da sociedade civil na

EDUCAÇÃO

Ano 2022